



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Κριτικές Προσεγγίσεις της διδασκαλίας της Ποίησης με τη
συνδρομή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών

ΓΕΩΡΓΙΑ Β. ΠΑΝΤΙΔΟΥ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Μαρία Παπαρούση, Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

ΜΕΛΗ: Παναγιώτης Πολίτης, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.

Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.

ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2018

ΜΕΛΗ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Κόλλιας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Θεσσαλίας

Σηφάκη Ευγενία, Λέκτωρ Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σταμούλης Γεώργιος, Καθηγητής Τμ. Πληροφορικής Παν. Θεσσαλίας

Χριστοδουλίδου Λουίζα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Αιγαίου

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	12
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η «Γραμματική» του σχολείου στις «οικονομίες της γνώσης»	12
Κεφάλαιο 2ο: Η συμβολή των λογοτεχνικών θεωριών στη διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας	19
α) Από τον Αριστοτέλη στις Πολιτισμικές σπουδές	20
β) Θεωρίες που θέτουν στο επίκεντρο το κείμενο	22
γ) Θεωρίες που θέτουν στο επίκεντρο το κείμενο εντός του περικειμένου.....	29
δ) Θεωρίες που θέτουν στο επίκεντρο τον αναγνώστη	31
ε) Πολιτισμικές σπουδές στη Λογοτεχνία	38
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η διδακτική προσέγγιση της Ποίησης στη Β/θμια Εκπαίδευση	40
α) Η διδακτική μετάθεση της τέχνης της Ποίησης.....	40
β) Ιστορική θεώρηση της διδακτικής μετάθεσης της Ποίησης στο ελληνικό σχολείο.....	44
γ) Ιστορική θεώρηση της διδακτικής μετάθεσης της Ποίησης στα σχολεία της Αγγλίας και των Η.Π.Α.	58
Κεφάλαιο 4 ^ο : Τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι αναφορές τους στην Ποίηση	66
Εισαγωγή.....	66
α) Οι τρεις κατηγορίες θεωριών μάθησης και βάσεις δόμησης.....	68
αναλυτικών προγραμμάτων	68
β) Τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στη Β/θμια Εκπ/ση - Η θέση της Ποίησης	74
γ) Η θέση της Ποίησης στα Προγράμματα Σπουδών της Μεγάλης Βρετανίας και των Η.Π.Α.	97
δ) Κριτική θεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών.....	106
Κεφάλαιο 5 ^ο : Διδακτική προσέγγιση της Ποίησης με τη συνδρομή των Τ.Π.Ε.	113
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	135
Κεφάλαιο 1 ^ο : Επιλογή ερευνητικού μοντέλου και εργαλείων έρευνας	135
Ερευνητικά ερωτήματα	136
Κεφάλαιο 2ο: Θεωρητική τεκμηρίωση επιλογής ερευνητικού μοντέλου	137

Κεφάλαιο 3ο: Ανασκόπηση ερευνητικής αρθρογραφίας/ βιβλιογραφίας	146
Κεφάλαιο 4 ^ο : Οι επιμέρους έρευνες	156
α) Η έρευνα στους ελληνόφωνους και αγγλόφωνους δικτυακούς τόπους	156
β) Η έρευνα στο πλαίσιο της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου	157
(συνεντεύξεις Φιλολόγων και Αποθετήριο «Ιφιγένεια»)	157
γ) Συνεντεύξεις Φιλολόγων	163
Ερωματολόγιο Συνέντευξης	166
ε) Η έρευνα στο αποθετήριο «ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ»	168
στ) Η έρευνα στο αποθετήριο «ΠΡΩΤΕΑΣ»	169
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ	170
Κεφάλαιο 1ο: Έρευνα στο ελληνόφωνο Διαδίκτυο	170
Ψηφιακό Υλικό και Εργαλεία για τη διδασκαλία της Ποίησης	170
Κεφάλαιο 2ο: Έρευνα στο αγγλόφωνο Διαδίκτυο	196
Ψηφιακό υλικό και εργαλεία για τη διδασκαλία της Ποίησης	196
Κεφάλαιο 3ο: Υλικό και συμπεράσματα συνεντεύξεων	206
1η θεματική ενότητα: Η Ποίηση ως γνωστικό – διδακτικό αντικείμενο	208
2η θεματική ενότητα: Διδακτικές πρακτικές πριν και μετά την Επιμόρφωση	225
3η θεματική ενότητα: Αναστοχασμός – συμπεράσματα	245
α) Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ποίησης	245
β) Προβληματικά σημεία	251
γ) Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στον κριτικό γραμματισμό –η παράμετρος των Τ.Π.Ε.	254
δ) Συνεργασία	258
ε) Αναφορά στο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και το ευνοϊκό κοινωνικό περιβάλλον ως παράγοντα ώθησης του παιδιού προς τη μόρφωση	260
Συμπεράσματα	262
Κεφάλαιο 4 ^ο : Έρευνα στη βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων «ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ»	264
Ποιοτικά στοιχεία των σεναρίων	274
Συμπεράσματα	280
Κεφάλαιο 5 ^ο : Έρευνα στο αποθετήριο διδακτικών σεναρίων για τα γλωσσικά μαθήματα «ΠΡΩΤΕΑΣ»	282
Ποιοτικά στοιχεία των σεναρίων	293
Συμπεράσματα	295

ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	302
«Ο εφιάλτης της Περσεφόνης είναι η δική μας πραγματικότητα»	302
ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	313
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	335
Α) Της νύφης που κακοτύχησε (Γ. Σουμελίδου)	335
Β) Γενικό σχέδιο διδασκαλίας ποιήματος (Κ. Λουκά)	340
Γ) Σενάρια Γυμνασίου «ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ».....	343
Σενάρια Λυκείου «ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ»	344
Σενάρια Γυμνασίου «ΠΡΩΤΕΑ»	345
Σενάρια Λυκείου «ΠΡΩΤΕΑ»	347
Δ) Συνεντεύξεις.....	348
Ε) Υλικό από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης	392
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	396
Βιβλιογραφία	397

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αναφέρεται σε μία ερευνητική προσπάθεια, κατά την οποία, αφενός μεν διερευνήθηκαν και εξετάστηκαν κριτικά οι τρόποι προσέγγισης του ποιητικού φαινομένου, κυρίως με τη συμβολή των Τ.Π.Ε., στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφετέρου δε καταγράφηκαν οι ψηφιακοί πόροι και τα εργαλεία που υπάρχουν στο ελληνόφωνο και αγγλόφωνο Διαδίκτυο και προσφέρονται για διδακτική αξιοποίηση.¹

Καθώς η Ποίηση συνιστά μορφωτικό αγαθό, το οποίο δεν διδάσκεται με κύριο στόχο την παροχή γνώσεων, αλλά την αισθητική και συναισθηματική καλλιέργεια, και κυρίως τη διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι στα ζητήματα των καιρών, κρίνεται εξαιρετικά σημαντική η κριτική ανάλυση του ποιητικού παιδαγωγικού λόγου. Εξάλλου, ο μικρός αριθμός αντίστοιχων ερευνητικών προσπαθειών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (συγκριτικά προς τη Λογοτεχνία γενικότερα) καθιστά ανοιχτό και ιδιαίτερα ενδιαφέρον το συγκεκριμένο πεδίο έρευνας.

Στοχεύοντας σε μία ολόπλευρη διερεύνηση των ανωτέρω ζητούμενων, διαμορφώθηκε ένα ερευνητικό σχέδιο που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους έρευνες και την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας. Το σχέδιο αυτό χωρίζεται σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δύο παράλληλες έρευνες σχετικά με ψηφιακούς πόρους, εργαλεία και διδακτικά σενάρια στο ελληνόφωνο και το αγγλόφωνο διαδίκτυο, ενώ το δεύτερο περιλαμβάνει άλλες δύο παράλληλες έρευνες σε αποθετήρια εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων, την «Ιφιγένεια» και τον «Πρωτέα», καθώς και μία σειρά συνεντεύξεων εκπαιδευτικών (Φιλολόγων), οι οποίες επιμορφώθηκαν από την ερευνήτρια στα πλαίσια της Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου κατά το έτος 2013.

Σκοπός ήταν να αναδειχθούν οι αρχές και τα κριτήρια που διέπουν τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή των αναρτημένων στα συγκεκριμένα αποθετήρια διδακτικών προτάσεων. Για να απαντηθεί το ερώτημα κατά πόσον διαπιστώνεται κριτική προσέγγιση στα ενενήντα πέντε συνολικώς σενάρια που

¹ Για λόγους συντομίας θα χρησιμοποιείται η συντομογραφία Τ.Π.Ε. στη θέση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών.

μελετήθηκαν, αν εμπεριέχονται κριτικές αναφορές στο σύγχρονο κοινωνικό - πολιτικό - πολιτισμικό γίνεσθαι, καθώς και με ποιο τρόπο διαπλέκεται η χρήση των Τ.Π.Ε με τα συγκεκριμένα ζητούμενα, τα κατηγοριοποιήσαμε με συγκεκριμένα κριτήρια ταξινόμησης και τα κατατάξαμε σε δύο γενικές κατηγορίες αναλόγως των επιλογών των εκπαιδευτικών-δημιουργών τους: είτε κινούνται προς κριτικές κατευθύνσεις, είτε απλώς αναπαράγουν παλαιά διδακτικά σχήματα και μοντέλα με τον μανδύα του νέου που κομίζει η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Ως προς τις συνεντεύξεις, ο στόχος της κριτικής ανάλυσης περιεχομένου ήταν να αναδειχθούν τα συστήματα αξιών, τα υποκειμενικά νοήματα, οι προσωπικές ερμηνείες, η οπτική των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως και οι τάξεις λόγου που διέπουν τις συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές (Fairclough, 2003; Φρυδάκη, 2009), όχι μόνο για την παραγωγή θεωρίας αλλά κυρίως για τη δράση που θα οδηγήσει στην επιθυμητή αλλαγή. Επίσης, μέσα από την κριτική ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών, διερευνήθηκε: α) πώς οι Τ.Π.Ε. ως οντότητες διαπλέκονται με άλλες πτυχές του σχολικού γίνεσθαι, β) πώς οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως δρώντων και δημιουργικών υποκειμένων επηρεάζονται, ή και μεταλλάσσονται, από την επίδραση του εργαλειακού λόγου και τη χρήση των Τ.Π.Ε. και γ) ποιοι «λόγοι» διέπουν τις διδακτικές τους πρακτικές και ποιες κανονικότητες αναδύονται (Κουτσογιάννης et al, 2015).

Για τη σχηματική αναπαράσταση των δεδομένων και την αποτύπωση του διδακτικού και ρυθμιστικού λόγου των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε το μοντέλο του ρόμβου (Κουτσογιάννης, 2012). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχουν μετατοπίσεις από τον παραδοσιακό λόγο στον προοδευτικό, από την τραπεζική αντίληψη και τον ακαδημαϊσμό στις μαθητοκεντρικές και εποικοδομιστικές προσεγγίσεις, από τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές στις αόρατες, και παρατηρείται, επίσης, στροφή στον κόσμο και την καθημερινότητα των παιδιών, η οποία, όμως, δεν φαίνεται να εκβάλλει σε κριτική ανάλυση των υφιστάμενων παραδοχών και σε ανάγνωση του ευρύτερου κειμένου της κοινωνικής-πολιτικής πραγματικότητας. Αυτό ισχύει τόσο για τα σενάρια –κατά κύριο λόγο της Ιφιγένειας και πολύ λιγότερο του Πρωτέα- όσο και για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

This doctoral thesis refers to a research during which several approaches to teaching Poetry using I.C.T. in Secondary Education were investigated and critically reviewed.² There has also been an effort to describe and evaluate digital resources and tools in Greek and English websites which are appropriate for teaching purposes.

Since the main scope of teaching Poetry is not the expansion of knowledge but the aesthetic and emotional refinement of the students, and most of all the development of a critical stance towards the crucial matters of current times, the critical analysis of poetic pedagogical discourse is considered as highly important. Besides, the small number of similar researches in Greece and abroad, in contrast with Literature in general, makes this field of research open and quite interesting.

Aiming at a thorough investigation of these matters, a research plan has been scheduled, which consists of two parts: the first part deals with digital resources and tools in Greek and English websites whereas the second one is about the research in the two major Greek repositories of educational scenarios and activities and the interviews of seven teachers who were trained by the researcher in 2013 in the field of educational technology. The highlighting of the basic principles and criteria that determine the designing and application of these ninety five scenarios has been a basic purpose of this research. In order to answer the question whether a critical approach is attempted, if there are any critical references to the current social-political-cultural context and in which ways the integration of I.C.T. is correlated with these matters, the scenarios were classified by certain criteria and categorized into two major categories according to the choices made by their designers: critical approaches can be found in just a small number of scenarios. Most of them just reproduce traditional teaching methods though claiming innovation thanks to the use of I.C.T.

After the critical discourse analysis of the interviews, the value systems, the personal interpretations, meanings and personal stance of the teachers plus the “orders of discourse” which govern the specific teaching practices were revealed to a certain point (Fairclough, 2003; Fridaki, 2009), aiming not only at the production of theory

² Abbreviation for “Information and Communication Technologies”

but mainly at the action leading to the desirable change. We also tried to answer questions as a) how I.C.T. are correlated with other aspects of school life, b) how the teachers' identities are influenced or transformed under the ruling instrumental discourse which imposes the use of I.C.T., c) which discourses govern their teaching practices and which "normalities" emerge (Koutsogiannis et al., 2015).

The model of the rhombus has been applied in the schematic representation of the data and the surveying of the pedagogic discourse (Koutsogiannis, 2012). The results of this research have shown a shift from the traditional to the progressive discourse, from the banking concept to student-centered and constructivist approaches, from traditional to invisible teaching practices. Moreover, there is a turn to the students' world and everyday life, though it does not seem to lead to a critical analysis of the existing assumptions or to the comprehension of the broader social and political context. The same characteristics can be detected into both the teachers' interviews and the educational scenarios (though not to a great extent in "Proteus" repository).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σ' ένα γενικότερο πλαίσιο έχει υποστηριχθεί ευρύτατα στη σχετική βιβλιογραφία πως η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στη δημιουργία νέων, εμπλουτισμένων περιβαλλόντων μάθησης, στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές οικοδομούν τις γνώσεις τους συνεργατικά, αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη τους παράλληλα με τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές τους, ενώ η ευθύνη για τη μάθηση μεταφέρεται στους ίδιους (Jonassen, 1996; Μακράκης, 2000; Σολομωνίδου, 2006).³

Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί και διαμετρικά αντίθετες απόψεις, όπως του Cuban, ο οποίος υποστηρίζει ότι η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των Η.Π.Α. δεν απέδωσε θετικά αποτελέσματα και, παρά το τεράστιο κόστος, η χρήση τους κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα (Cuban, 2001). Ο Bigum αναφέρεται σε έρευνες οι οποίες ανέδειξαν τη δυσκολία εύρεσης αξιόλογων -ή έστω χρήσιμων- δραστηριοτήτων με τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, και έτι περαιτέρω της υλοποίησης των υποσχέσεων για βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Από το σύνολο των πρακτικών που εφαρμόστηκαν, αυτές που σταθεροποιήθηκαν ως ρουτίνα ήταν όσες ταίριαζαν στη *γραμματική του σχολείου*: αίθουσες, ωρολόγια προγράμματα και δασκαλοκεντρικές πρακτικές (Bigum, 2002).

Συνεπώς, η αισιοδοξία, ή και η πεποίθηση, πως η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και η λειτουργική αξιοποίησή τους στην πρόσκτηση και το διαμοιρασμό της γνώσης θα επέφεραν βαθύτατες ρωγμές σ' αυτή την αμετακίνητη δομή, εν πολλοίς διαψεύστηκαν. Το εκπαιδευτικό σύστημα της βιομηχανικής εποχής επιτάσσει τη διαχείριση από πάνω προς τα κάτω, τον έλεγχο του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και αυτού από τους ιεραρχικά ανωτέρους του, την αυθεντία του σχολικού εγχειριδίου, τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό, την πειθαρχία και την ομοιομορφία, τις γραμμικά δομημένες δραστηριότητες και την τραπεζική αντίληψη της μάθησης (Albirini, 2007). Επόμενο είναι η τάση αυτοσυντήρησης του εκπαιδευτικού συστήματος να έχει οδηγήσει στην προσαρμογή των ΤΠΕ στις

³ Για πρακτικούς λόγους η χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους θεωρείται ότι συμπεριλαμβάνει και το θηλυκό.

υπάρχουσες διδακτικές πρακτικές αντί στη μεταμόρφωσή του σύμφωνα με τις προσδοκίες (Salomon, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, οι νέες πρακτικές γραμματισμού, που προκύπτουν από την καθημερινή ενασχόληση των περισσότερων, και ειδικά των εφήβων, με τα κοινωνικά δίκτυα, η διάσπαση του χώρου και του χρόνου της διδασκαλίας μέσα από την κατίσχυση της εξ αποστάσεως και της διά βίου εκπαίδευσης, η μετατόπιση της έννοιας του αναλφαριθμητισμού σε τεχνολογικά συμφραζόμενα, υποτίθεται πως θα διαφοροποιούσαν τη «Γραμματική του σχολείου» του 20^{ου} αιώνα και θα εγκαινίαζαν τη νέα σχολική δομή και οργάνωση του 21^{ου} (Hodas, 1993; Φλουρήs & Πασιάs, 2005). Οι απόψεις αυτές τείνουν προς τον τεχνολογικό ντετερμινισμό, σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνική αλλαγή συναρτάται προς την πρόοδο και τη χρήση της τεχνολογίας, η οποία υποτίθεται πως λειτουργεί αυτόματα και διαμορφώνει την κοινωνία. Εδώ ακριβώς ο Bigum εντοπίζει το λογικό σφάλμα: στην υιοθέτηση της άποψης ότι η χρήση των ΤΠΕ εξ ορισμού, αυτομάτως και σε κάθε περίπτωση βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα και ότι το μόνο που χρειάζεται είναι καλή τεχνική υποδομή, επιμόρφωση και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα εργαλεία. Ο συγκεκριμένος τεχνικός-εργαλειακός λόγος, βέβαια, είναι διεθνώς ισχυρός και υπερτονίζει τη δύναμη των νέων μέσων να αλλάζουν την εκπαίδευση, υποτιμώντας την πολυπλοκότητά της ως θεσμού και τις δυσκολίες που συνοδεύουν την αλλαγή της (Φρυδάκη, 2009:45; Κουτσογιάννης, 2011).⁴ Οι δε εκπαιδευτικοί, άλλοτε από διάθεση αλλαγής και άλλοτε νιώθοντας υποχρεωμένοι, έχουν αποδυθεί σε έναν αγώνα σχεδιασμού διδακτικών προτάσεων με τη συμβολή των ΤΠΕ, έτσι ώστε να αποδείξουν το «αληθές» της κυρίαρχης ρητορικής.

Στην πραγματικότητα, ένα πλήθος παραμέτρων, όπως οι οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, οι δομές και οι ιδεολογίες των εκπαιδευτικών συστημάτων και οι ποικίλες παιδαγωγικές πρακτικές, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το είδος της χρήσης των ΤΠΕ και την προστιθέμενη αξία της (Gee, 1996). Κατά συνέπεια, η διασύνδεση της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση με συγκεκριμένες οικονομικές και πολιτικές σκοπιμότητες, και κυρίως με την εισαγωγή του αξιακού πλαισίου της

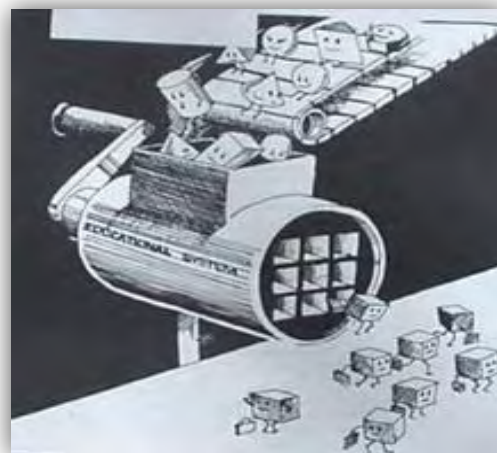
⁴ Ο όρος «λόγος» (discourse) κατά τον Fairclough δηλώνει τον τρόπο αναπαράστασης των διαδικασιών, σχέσεων και δομών του υλικού κόσμου, του πνευματικού κόσμου των σκέψεων, συναισθημάτων, πεποιθήσεων κ.α. και του κοινωνικού κόσμου. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί λόγοι, όμως το βασικό τους χαρακτηριστικό είναι η επανάληψη, η κοινότητα, με την έννοια ότι είναι κοινοί για μία ομάδα ανθρώπων, και η σταθερότητα στο χρόνο (Fairclough, 2003:124).

αγοράς στο χώρο της Εκπαίδευσης (Γκίβαλος, 2006), οδηγεί στην αμφισβήτηση και την απομυθοποίηση των υπολογιστών ως δήθεν ουδετέρων τεχνολογικών μέσων πρακτικής γραμματισμού (Κόμης, 2004:32; Κουτσογιάννης, 2007).

Ωστόσο, η τεχνολογία είναι ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητας όλων, το οποίο δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει, και ειδικά στο χώρο της Λογοτεχνίας κάνει πράξη την έννοια της πολυτροπικότητας, παρέχοντας χώρο και στο λόγο και στην εικόνα, στον ήχο και την κίνηση, όπως και δυνατότητες κατασκευής κειμένων λογοκεντρικών ή πολυτροπικών, ό, τι δηλαδή συνιστά τη *νέα κειμενικότητα* (Παντζαρέλας, 2012:12). Συνεπώς, η διερεύνηση των κατάλληλων και ενδεδειγμένων τρόπων της αξιοποίησης της τεχνολογίας στη διδακτική πράξη χωρίς παρωπίδες και ιδεοληψίες, χωρίς να περνάμε στα άκρα του τεχνολογικού «ουτοπισμού ή δυστοπισμού» (Jones & Hafner, 2012:11), καθίσταται αναγκαία. Το διακύβευμα, σύμφωνα με τον Earle (Earle, 2002), είναι η βέλτιστη αξιοποίηση των ΤΠΕ σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές, τις μαθησιακές εμπειρίες και το πρόγραμμα σπουδών και, κυρίως, η θεώρησή τους ως ενός από τα στοιχεία της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως του βασικού και κυρίαρχου. Βασική ανάγκη είναι να αναδειχθεί πώς όλες αυτές οι παράμετροι της διδασκαλίας διαμορφώνουν ιδεολογικά την υποκειμενικότητα των μαθητών συγκροτώντας την ταυτότητά τους ως μελλοντικού πολίτη συγκεκριμένου τύπου κοινωνικής δομής.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο: Η «Γραμματική» του σχολείου στις «οικονομίες της γνώσης»



Το σχολείο ανέκαθεν αποτελούσε τον σημαντικότερο θεσμό των νεωτερικών κοινωνιών για την κοινωνικοποίηση των νέων ατόμων, την ένταξή τους στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας, καθώς και τη συμμετοχή τους στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας. Σύμφωνα με τους μελετητές του κριτικού-διαλεκτικού παραδείγματος, το σχολείο νοείται πάντοτε σε σχέση με την εξουσία, τις κοινωνικές πρακτικές και τη μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων, έτσι ώστε να υποστηριχθεί, μέσω του θεσμού της εκπαίδευσης, μία συγκεκριμένη οπτική του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος (McLaren, 2007:188). Κατ' αυτό τον τρόπο, συνεχίζει να αποτελεί έναν συντηρητικό μηχανισμό, έναν μηχανισμό αναπαραγωγής του κυρίαρχου συστήματος, καθώς και διατήρησης και νομιμοποίησης της κοινωνικής ανισότητας (Bourdieu, 1985; Cohen, 1987; Foucault, 1991:89-90).

Ειδικά κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, η αύξηση του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού μέσα στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας έχει οδηγήσει τις κυβερνήσεις στην προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της αγοράς μέσω μιας διεθνοποιημένης εκπαίδευσης (Fairclough, 1995:231; Leu et al., 2004). Η «αγορά» είναι αυτή που πλέον καθορίζει ποιες γνώσεις και σε ποιες συνθήκες είναι αξιόλογες, χρήσιμες ή και απαραίτητες. Με άλλα λόγια, τα εκπαιδευτικά συστήματα αναγκάζονται να μετατοπιστούν από το παραδοσιακό ιστορικό τους πλαίσιο στο σύγχρονο πεδίο της Αγοράς και των τεχνολογικών εφαρμογών, όπως άλλωστε συμβαίνει με όλους τους υπόλοιπους θεσμούς και τις δραστηριότητες που καταλαμβάνονται και εμπορευματοποιούνται από το πεδίο της οικονομίας, διαδικασία που ο Habermas αποκαλεί «αποικιοποίηση του βιόκοσμου»

(Γκίβαλος, 2006). Εντός αυτού του πεδίου η γνώση αντιμετωπίζεται ως καταναλωτικό προϊόν, πολλές φορές υποβιβάζεται σε κατοχή πληροφορίας (πληροφοριακό εμπόρευμα), με αποτέλεσμα ο μαθητής αντί να εκπαιδεύεται, να καταρτίζεται στην αποτελεσματική αξιοποίηση της πληροφορίας και να αντιμετωπίζεται ως «καταναλωτής-χρήστης» εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί, λ.χ. στις Η.Π.Α., συνίσταται στην ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που ισοδυναμούν με προσόντα στη ρητορική των σύγχρονων αγορών εργασίας (Πετρίδου, 2011). Σύμφωνα με αυτή τη ρητορική, ή άλλως τον εργαλειακό λόγο, ο πολίτης του αύριο «οφείλει» να είναι καταναλωτής και κοσμοπολίτης, οπότε το εκπαιδευτικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να του εξασφαλίζει πρακτικές δεξιότητες για τη μελλοντική επαγγελματική του αποκατάσταση και την ένταξή του στο οικονομικό γίγνεσθαι. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Gee, η ασφάλεια του σύγχρονου εργαζόμενου προκύπτει από τον φάκελο των προσόντων του (portfolio), όλες εκείνες δηλαδή τις πιστοποιημένες δεξιότητες, τα επιτεύγματα και τις εμπειρίες που διαθέτει κάποιος και με βάση τις οποίες μπορεί να διεκδικεί καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες (Gee, 2004:88).

Κατά συνέπεια, οι ανθρωπιστικές αξίες παραμερίζονται και προκρίνονται οι πραγματιστικές/ωφελμιστικές, οι θετικές επιστήμες τίθενται υπεράνω των ανθρωπιστικών, καθώς γίνονται ο μοχλός της ανάπτυξης της οικονομίας των χωρών και, στα πλαίσια του ανταγωνισμού μεταξύ τους, υπερτονίζεται η «αριστεία» ώστε η μία χώρα να αποκτήσει το προβάδισμα έναντι των άλλων (McLaren, 2007:196-197). Η εκπαίδευση μετατρέπεται σε κατάρτιση, η γνώση ταυτίζεται με μια εργαλειακή προσέγγιση δεξιοτήτων (Fairclough, 1995:239), ενώ έχει καταστεί κεντρικός πόρος ανάπτυξης, πρακτικά ελέγξιμος, κύρια χρηστικός και εκμεταλλεύσιμος στις λεγόμενες «οικονομίες της γνώσης» (Φλουρής & Πασιάς, 2005). Οι επενδύσεις προσανατολίζονται πλέον και προς εκείνο το πνευματικό κεφάλαιο, το οποίο εξασφαλίζει πλούτο στους ανταγωνιστές για το σύγχρονο διεθνή καταμερισμό εξουσίας (Τσαούσης, 2009:152-153).

Υπ' αυτή την έννοια, σύγχρονα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η Λευκή Βίβλος (1995) και ο Κοινός Πυρήνας Διαπολιτειακών Προδιαγραφών για το μάθημα των Αγγλικών (το κοινό Πρόγραμμα Σπουδών των Η.Π.Α.) (Πετρίδου,

2011), βρίθουν από όρους της νεοφιλελεύθερης οικονομίας και της επιχειρηματικότητας (αποτελεσματικότητα, παραγωγικότητα, ανταγωνισμός κλπ), πράγμα που σημαίνει ότι η εκπαίδευση καλείται να εξυπηρετήσει κυρίως ατομικούς και οικονομικοκεντρικούς στόχους. Ο τύπος ανθρώπου που θα προκύψει μέσα από ένα τέτοιο σχολείο είναι ο λεγόμενος «γνωσιακός εργάτης» (Pelgrum, 2001; Τσαούσης, 2009:81). Σύμφωνα με τον Drucker (Drucker, 1996:15) *«ο καθοριστικός 'συντελεστής' της παραγωγής δεν είναι πια σήμερα το κεφάλαιο, ούτε το έδαφος, ούτε η εργασία. Είναι οι γνώσεις. Οι κοινωνικές τάξεις της μετακαπιταλιστικής κοινωνίας σχηματίζονται με βάση τους εργάτες των γνώσεων και τους εργάτες των υπηρεσιών»*.

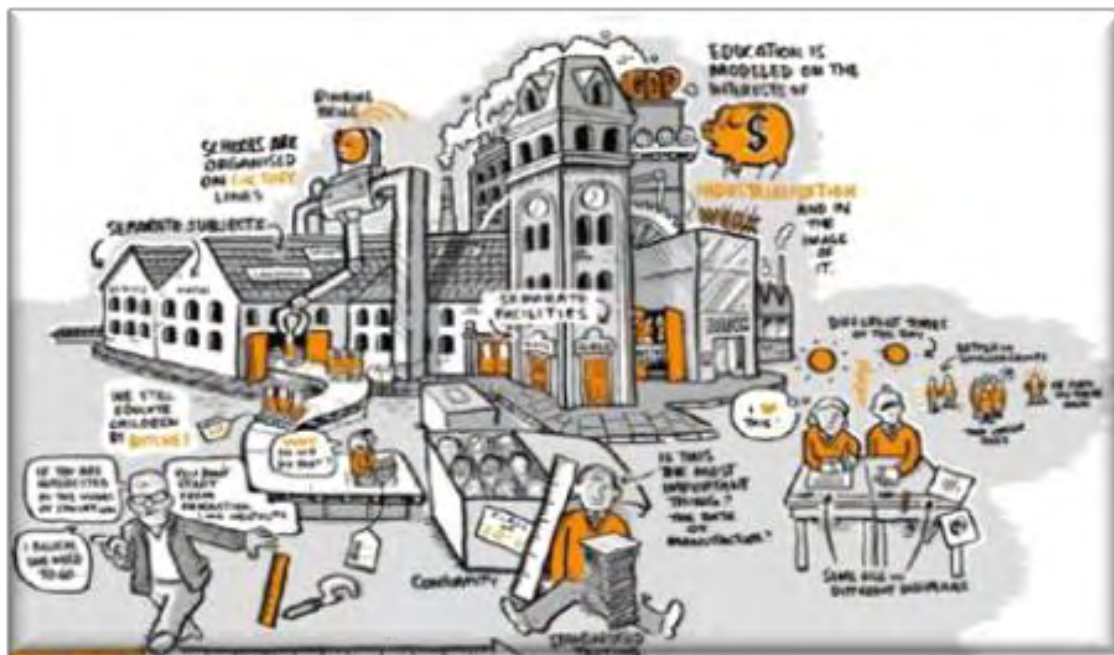
Επομένως, το έλλειμμα παιδείας και γενικότερης καλλιέργειας, όπως και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης κατά τον Fairclough (Fairclough, 1995:222), είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως ωρολογιακή βόμβα για τη Δημοκρατία, εφόσον το δικαίωμα ψήφου προϋποθέτει έναν εγγράμματο, ενημερωμένο και κριτικά σκεπτόμενο πολίτη. Ο Τόμας Τζέφερσον έλεγε ότι προτιμούσε *«εφημερίδες χωρίς Κυβέρνηση παρά Κυβέρνηση χωρίς εφημερίδες»*. Το θέμα είναι πόσοι πολίτες διαβάζουν, τι διαβάζουν και τελικά τι αντιλαμβάνονται από αυτά που διαβάζουν. Μιλώντας για τον Γραμματισμό του πολίτη του 21^{ου} αιώνα, θα πρέπει να απαντηθεί το ερώτημα ποιες γνώσεις και δεξιότητες απαιτούνται ώστε να θεωρείται εγγράμματος. Μια απλή απάντηση θα ήταν πως απαιτείται να διαθέτει ένα συγκεκριμένο σώμα γνώσεων πάνω στην Ιστορία, τον Πολιτισμό, την Κοινωνία, την Πολιτική, την Επιστήμη και τις Τέχνες, ώστε η ανάγνωση ενός κειμένου (άρθρου, δοκιμίου κ.ο.κ.) να μην αποτελεί κάτι το απαγορευτικό για κάποιον που δεν έχει ακολουθήσει ανώτατες σπουδές. Η απάντηση που δίνουν οι σύγχρονες κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες είναι πως ο γραμματισμός αποτελεί κοινωνική και πολιτισμική πρακτική (Χατζησαββίδης, 2009) και όχι απλώς απόκτηση ατομικών γνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων γλωσσικής επεξεργασίας (Luke, 1997). Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα του Street (Street, 1984), από ένα αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού ή λειτουργικό γραμματισμό (όπου ο γραμματισμός νοείται ως ένα σύνολο αυτόνομων δεξιοτήτων που αποκτάται ανεξαρτήτως των κοινωνικών συμφραζομένων) χρειάζεται να περάσουμε στο ιδεολογικό μοντέλο ή κριτικό γραμματισμό. Η διαφορά των δύο μοντέλων έγκειται στο ότι ο λειτουργικός γραμματισμός αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας και

είναι μετρήσιμος και ποσοτικός. Αντιθέτως, στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού επισημαίνεται η ιδεολογική πλευρά των πρακτικών (γραμματισμού) και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα τους και στην ενσωμάτωσή τους στην κοινωνική και ιδεολογική δομή (Fairclough, 1995:221). Σύμφωνα με τον Luke: *«Από κοινωνιολογικής άποψης, το έργο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Γραμματισμό δεν είναι να προωθούν την «ατομική ανάπτυξη», την «προσωπική φωνή» ή την «ανάπτυξη δεξιοτήτων». Είναι, κυρίως, η οικοδόμηση πρόσβασης σε πρακτικές Γραμματισμού και πόρους λόγων, η εξασφάλιση των παιδαγωγικών συνθηκών που θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να αξιοποιήσουν τους υπάρχοντες αλλά και νέους πόρους λόγων για διαπραγμάτευση στα κοινωνικά πεδία, όπου τα κείμενα και οι λόγοι έχουν σημασία»* (Luke, 2000).

Η Albers τονίζει τη σημασία του να διδάσκονται οι μαθητές να σκέπτονται κριτικά, να συζητούν κοινωνικά ζητήματα, να διαλύουν κοινότοπες αντιλήψεις και αναπαραστάσεις για ανθρώπους και πολιτισμούς, και να εμπλέκονται στην κοινωνική δράση για να φέρουν στην επιφάνεια ζητήματα ανισότητας. Θα πρέπει να διδάσκονται πώς τα κείμενα διαμορφώνουν τις αναπαραστάσεις των αναγνωστών τους, πώς να σκέπτονται κριτικά και να διαθέτουν τα εργαλεία με τα οποία θα ερμηνεύουν μηνύματα, ρητά ή υπόρρητα, ενσωματωμένα σε όλα τα κείμενα (Albers, 2012). Η πράξη της ανάγνωσης σχετίζεται με τη διανομή της γνώσης και της εξουσίας σε μια κοινωνία και γι' αυτό οι μαθητές-αναγνώστες θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τις κειμενικές αναπαραστάσεις, τις αξίες και τις ιδεολογίες, τους λόγους, τις προβαλλόμενες θέσεις σχετικά με τα κοινωνικά θέματα και τις απόψεις για τον κόσμο (Luke, 1997). Αυτό, βέβαια, προαπαιτεί εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν αντιληφθεί την κρισιμότητα του παιδαγωγικού τους λόγου και είναι σε θέση να τον αποκωδικοποιήσουν.

Το **«μοντέλο του παιδαγωγικού λόγου»**, σύμφωνα με την ορολογία του Bernstein, επικεντρώνεται στο τι μεταδίδεται ως επιστημονική γνώση, στη διδακτική μετάθεση ενός επιστημονικού τομέα ή μιας τέχνης, στον **διδακτικό λόγο**, αλλά και στη διδακτική πράξη και τις ακολουθούμενες πρακτικές, οι οποίες αποτελούν τον **ρυθμιστικό λόγο**. Ο παιδαγωγικός λόγος αποτελεί σύνθεση του διδακτικού με τον ρυθμιστικό λόγο (Bernstein, 1990) και, καθώς κάθε μορφή διδακτικής πράξης

Ο εντοπισμός και η ανάδειξη των λόγων (discourses) μέσα από τα κάθε είδους «κείμενα» (και η διδασκαλία μπορεί να νοηθεί ως κείμενο) αποτελούν αντικείμενο της κριτικής γλωσσολογικής προσέγγισης, όπου τα κείμενα προσεγγίζονται και



Όπως παρατηρούν οι Tyack και Cuban (Tyack & Cuban, 1995), η βασική «Γραμματική του σχολείου» έχει παραμείνει σταθερή και θεωρείται δεδομένη για αιώνες, ενώ πολύ λίγα έχουν αλλάξει στον τρόπο που το σχολείο καταμερίζει το χρόνο και το χώρο, ταξινομεί τους μαθητές και τους διαμοιράζει σε τάξεις, θρυμματίζει τη γνώση σε γνωστικά αντικείμενα και απονέμει βαθμούς και επαίνους

⁵ Ο όρος **ταυτότητες** αποτελεί ακριβή μετάφραση του όρου identities, όπως συναντάται ευρύτατα στην ελληνική βιβλιογραφία τη σχετική με την κριτική γλωσσολογική προσέγγιση. Δηλώνει τους ποικίλους τρόπους ύπαρξης και αφορά κοινωνικά τοποθετημένες ταυτότητες (Κουτσογιάννης, 2010). Ο Fairclough διακρίνει την προσωπική από την κοινωνική ταυτότητα χρησιμοποιώντας τον όρο style ως υποκειμένη την έννοια της ταυτότητας και αναφέρεται στην ταυτοποίηση-αναγνώριση (identification) ως μία σύνθετη διαδικασία ταυτοτικής πραγμάτωσης και σχηματισμού της αυτοσυνειδησίας (Fairclough, 2003:159-161).

ως τεκμήρια μάθησης. Ακόμη και όταν εισάγονται αλλαγές, όπως μετ' επιτάσεως τα τελευταία χρόνια η ομαδική εργασία στα πλαίσια σχεδίων εργασίας (projects), αυτό εξυπηρετεί τις απαιτήσεις του σύγχρονου τρόπου εργασίας, οπότε οι αλλαγές στον τρόπο και τα μέσα διεκπεραίωσης των σχολικών εργασιών θα έχουν αποτελέσματα και στον τρόπο εργασίας που επιλέγεται ως άριστος στη σύγχρονη εποχή (Gee, 2004:88). Ο John Dewey θεωρούσε ότι ο τρόπος με τον οποίο ο μηχανισμός της διδασκαλίας σχετίζεται με το παιδί, πραγματικά ελέγχει το όλο σύστημα. Η διάρκεια της συγκεκριμένης «γραμματικής» έχει προβληματίσει και αποθαρρύνει πολλές γενιές μεταρρυθμιστών που έχουν προσπαθήσει, συνήθως μάταια, να αλλάξουν αυτές τις παγιωμένες οργανωτικές δομές.

Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής (Paulo Freire, Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Peter McLaren), ενός ρεύματος θεωρητικής σκέψης και πρακτικής που εμφανίστηκε στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του 1980, οι συγκεκριμένες δομές δεν πρόκειται να αλλάξουν με απλές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Απαιτείται εκ βάθρων αλλαγή του όλου συστήματος που δημιουργεί και εκμεταλλεύεται τις συγκεκριμένες δομές. Τονίζουν, όπως ο Bourdieu και ο Bernstein,⁶ τη λειτουργία του σχολείου ως αναπαραγωγικού μηχανισμού του υπάρχοντος πλαισίου (οικονομικού, πολιτικού, κοινωνικού), χωρίς αυτό να σημαίνει παραίτηση από την αντίσταση και τον αντιηγεμονικό αγώνα που μπορεί να διεξάγεται από τους εκπαιδευτικούς (Γρόλλιος, 2014) και, εφαρμόζοντας ποιοτικές ερευνητικές στρατηγικές, αναδεικνύουν τους τρόπους και τις μεθόδους με τις οποίες η κυρίαρχη τάξη επιβάλλει τους όρους της και διαμορφώνει ταυτότητες, αντιλήψεις και πρακτικές στο χώρο της εκπαίδευσης, καθορίζοντας τα αναλυτικά προγράμματα, τους σκοπούς, τους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας (Θεριανός, 2010).

Ο Paulo Freire υπήρξε πρωτοπόρος της Κριτικής Παιδαγωγικής εισάγοντας κατ' αρχάς ένα 'παράδειγμα' στο χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης, την «Education Popular» (Μπονίδης, 2009). Το έργο του «Η αγωγή του καταπιεζόμενου» (Freire, 1972) αποτελεί σημείο αναφοράς για κάθε εκπαιδευτικό και επιστήμονα της Αγωγής. Στον Freire οφείλονται οι βασικοί όροι με τους οποίους οικοδομήθηκε η εκπαιδευτική θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής: τραπεζική αντίληψη για τη μάθηση, διαλογική μέθοδος, κριτική συνειδητοποίηση, μετασχηματιστική μάθηση.

⁶ Οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν την έννοια της «αναπαραγωγής» ήταν οι Samuel Bowles και Herbert Gintis το 1976 στο βιβλίο τους «Η σχολική εκπαίδευση στην καπιταλιστική Αμερική».

Ουσιαστικά, οι τέσσερις αυτοί όροι αποδίδουν τη διαπίστωση μίας παθογένειας στην εκπαίδευση, τη μέθοδο και τη διαδικασία διά των οποίων θα επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος και το τελικό αποτέλεσμα, που είναι η εκπαιδευτική αλλαγή και ο κοινωνικός μετασχηματισμός.

Μεταξύ των παιδαγωγών που επηρεάστηκαν, αλλά και συνέχισαν το έργο του Freire, είναι ο Peter McLaren, αμερικανός καθηγητής και ακτιβιστής. Ο McLaren ορίζει ως μείζον ηθικό ζήτημα για κάθε πολίτη και εκπαιδευτικό να επιλέξει τι είδους σχολείο επιθυμεί και τι είδους πολίτες θεωρεί πως θα πρέπει να δημιουργεί το σχολείο: παθητικοποιημένους και προσαρμοσμένους στην καθεστηκυία τάξη πραγμάτων ή φορείς ελπίδας και μετασχηματισμού. Θεωρώντας τη σχολική εκπαίδευση ως μορφή πολιτισμικής πολιτικής, αναφέρεται στη λειτουργία της ως αναπαραγωγικού μηχανισμού της κυρίαρχης κουλτούρας με το να ευνοεί μορφές γνώσης που υποστηρίζουν συγκεκριμένη θεώρηση του παρελθόντος, του παρόντος ή και του μέλλοντος. Εξάλλου, η σχολική γνώση πάντοτε υπήρξε κοινωνικά κατασκευασμένη και εξαρτημένη από πλέγματα συμφερόντων, όπως προκύπτει από τα πορίσματα των ερευνών και των μελετών των κριτικών παιδαγωγών, πεδίο έρευνας των οποίων είναι η σχέση μεταξύ γνώσης και εξουσίας. Η κριτική οπτική επιβάλλει εμπεριστατωμένη εξέταση της σχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την εξουσία και το κοινωνικό φύλο και ανάδειξη των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας σχετικά με τους παράγοντες αυτούς και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που προκύπτουν.

Κομβικό σημείο για την Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί η συνειδητοποίηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού ότι το σχολείο δεν πρέπει να αποτελεί τόπο διδασκαλίας – κατήχησης αλλά πολιτισμική περιοχή που προωθεί την ατομική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών. Η μύηση και εξάσκηση των μαθητών στην κριτική κατάκτηση της γνώσης αποτελεί διαδικασία ενδυνάμωσης και μετασχηματισμού (McLaren, 2010). Ο Freire αξιοποιούσε την αισθητική εμπειρία στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία, η οποία, με κατάλληλους χειρισμούς και με όχημα τον διάλογο, οδηγεί τελικά στην κριτική αντίληψη και συνειδητοποίηση της πραγματικότητας. Η «προβληματίζουσα», κατά τον Freire, εκπαίδευση στηρίζεται στη δημιουργικότητα, δυναμώνει την αληθινή σκέψη και δράση και δημιουργεί τις προϋποθέσεις του αγώνα για την αλλαγή.

Κεφάλαιο 2ο: Η συμβολή των λογοτεχνικών θεωριών στη διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας

Η συγκρότηση των λογοτεχνικών θεωριών κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα ακολούθησε μια πορεία **από το κείμενο** (και την εξαντλητική συνήθως μελέτη του) **στον αναγνώστη** και στον τρόπο που προσλαμβάνει το κείμενο. Επιπλέον, εξετάστηκαν θέματα διακειμενικότητας και επικοινωνίας των κειμένων μεταξύ τους και περαιτέρω δόθηκε έμφαση σε διαπολιτισμικές συγκριτικές σπουδές. Πολλά στοιχεία των θεωριών αυτών έχουν παρεισφρήσει στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας στο σχολείο, ωστόσο δεν υφίσταται πάντα ο ίδιος βαθμός συνειδητοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών του γεγονότος ότι, πίσω από την πρακτική που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους, κρύβεται τουλάχιστον μία λογοτεχνική θεωρία και συνηθέστερα ένας συνδυασμός αυτών. Εξάλλου, στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι σύνηθες οι πρόσφατες θεωρητικές συνεισφορές να μην ακυρώνουν πάντα τις παλαιότερες γνώσεις υποδομής (αρχή της αθροιστικής ανανέωσης) (Φρυδάκη, 2003:86).

Μέσα από μία σύντομη ιστορική αναδρομή των λογοτεχνικών θεωριών του 20^{ου} αιώνα και των βασικών σημείων τους, κυρίως σε ό, τι σχετίζεται με την Ποίηση, θα επιχειρηθεί να αναδειχθούν τα σημεία εκείνα της σχολικής πρακτικής, οι ρίζες των οποίων βρίσκονται στις μεθοδολογίες και τις πρακτικές που εφάρμοζαν οι πρωτεργάτες των θεωριών αυτών. Στην πραγματικότητα, κανείς εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει αποκλειστικά ένα διδακτικό μοντέλο πάντα και σε κάθε ποίημα που προσεγγίζει μέσα στην αίθουσα. Συνήθως η διδακτική προσέγγιση της Ποίησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδυάζει στοιχεία από διάφορες θεωρίες και πρακτικές έτσι ώστε να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι διδακτικοί στόχοι.

α) Από τον Αριστοτέλη στις Πολιτισμικές σπουδές

Ο Αριστοτέλης υπήρξε εισηγητής της θεωρητικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας. Στην «Ποιητική» του (περίπου 335-323 π. Χ.) εισάγονται όροι και απόψεις για τη γλώσσα της λογοτεχνίας, οι οποίες ακόμη και σήμερα απασχολούν τους θεωρητικούς της. Η Ποίηση κατατάσσεται από τον Αριστοτέλη στο γένος της «μιμήσεως», εφόσον το ένστικτο της μίμησης και η απόλαυσή της θεωρούνται αιτίες της γένεσης του ποιητικού φαινομένου (Καψωμένος, 2005). *«Δήλον οὖν ἐκ τούτων ὅτι τὸν ποιητὴν μᾶλλον τῶν μύθων εἶναι δεῖ ποιητὴν ἢ τῶν μέτρων, ὅσω ποιητὴς κατὰ τὴν μίμησιν ἐστίν, μιμεῖται δὲ τὰς πράξεις»* (Περί Ποιητικής IX9, 1451b). Επίσης κατά τον Αριστοτέλη, ενώ η Ιστορία καταγράφει το ιστορικό γεγονός και έτσι διατυπώνει μια αλήθεια με σαφή πραγματολογικό χαρακτήρα, η Ποίηση έχει τη δυνατότητα να διατυπώνει μία αλήθεια γενικότερη και οικουμενική: *«Διὸ καὶ φιλοσοφώτερον καὶ σπουδαιότερον ποίησις ἱστορίας ἐστίν· ἡ μὲν γὰρ ποίησις μᾶλλον τὰ καθόλου, ἢ δ' ἱστορία τὰ καθ' ἕκαστον λέγει»* (Περί Ποιητικής, IX 3-4, 1451a).

Η θεωρία της Λογοτεχνίας κατά τον 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αι. εξαντλούσε το ερευνητικό ενδιαφέρον της στη **λογοτεχνική ιστοριογραφία**, επηρεασμένη από τα κυρίαρχα ρεύματα του Θετικισμού και του Ιστορισμού, εστιάζοντας στην ανάλυση και τη σχολαστική ταξινόμηση σε συστατικά στοιχεία περιεχομένου και μορφής (φιλολογική μέθοδος). Η καθιέρωση της Λογοτεχνίας ως σχολικού μαθήματος κατά τον 19^ο αιώνα συνέπεσε με την ένταξή της στη μεγάλη παράδοση της Αισθητικής και την ισχυρή εξάρτησή της από την προσωπικότητα του συγγραφέα, οπότε και το φιλολογικό (Ερμηνευτική) και το διδακτικό ενδιαφέρον μονοπώλησαν βιογραφικές και γραμματολογικές πληροφορίες, πηγές, επιδράσεις, προθέσεις, εκφραστική δύναμη και φαντασία των συγγραφέων. Κορυφαίοι εκπρόσωποι της Ερμηνευτικής ήταν ο Schleiermacher και ο Dilthey και, μέσω των θεωριών τους (Ερμηνευτική της εναίσθησης και ερμηνευτική κατανόηση οι θεωρίες τους αντιστοίχως), αποσκοπούσαν στο να οδηγηθεί ο αναγνώστης στη συγκινησιακή ταύτιση με την ψυχική ζωή και το αξιακό σύστημα του συγγραφέα (Φρυδάκη, 2003:36-38).

Στις φιλολογικές σπουδές του 20^{ου} αιώνα διακρίνονται δύο είδη σχεδίων μελέτης, τα οποία αποτελούν αντιστοίχως τις βάσεις της **Ποιητικής** και της **Ερμηνευτικής**. Μεταξύ των δύο αυτών μοντέλων υπάρχει διαφορά ως προς το κέντρο ενδιαφέροντος: στο πρώτο μοντέλο, το οποίο είναι διαμορφωμένο με βάση τη

Γλωσσολογία, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους τρόπους πραγμάτωσης του νοήματος εντός του κειμένου (ενδοκειμενική προσέγγιση), ενώ το δεύτερο, το οποίο έχει ως αφετηρία τη Φαινομενολογία, εστιάζει στους τρόπους οικοδόμησης του νοήματος εντός του κειμένου από την πλευρά του αναγνώστη, σε μια διαδικασία επικοινωνίας και διαλόγου με το κείμενο και στην προσπάθειά του να οικοδομήσει την προσωπική του ερμηνεία (Culler, 2010:83-85).

β) Θεωρίες που θέτουν στο επίκεντρο το κείμενο

Η Ποίηση, ως *μορφή τέχνης που κατεξοχήν βασίζεται σε μια οριακή χρήση της γλώσσας*, προσεγγίζεται διδακτικά και στο ελληνικό σχολείο ξεκινώντας από τη μελέτη της λογοτεχνικής μορφής. Εξετάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του ποιητικού λόγου (ρυθμός, στροφές, μεταφορά, σχήματα λόγου) και κυρίως οι λέξεις που χρησιμοποιεί ο ποιητής, με τις προθέσεις, τις σχέσεις και το ιστορικό των χρήσεών τους. Αυτές οι πρακτικές παραπέμπουν σε μια **γλωσσική αντίληψη** της Ποίησης, κατά την οποία ένα κείμενο θεωρείται λογοτεχνικό αν περιέχει αμφισημίες, αν η γλώσσα του είναι συνεκδοχική και αν προκαλεί την προσοχή μέσω του μέτρου ή του ρυθμού, της παρήχησης και άλλων σχημάτων του ήχου (Αθανασόπουλος, 2005). Γενικά, η διερεύνηση της Ποιητικής Γραμματικής του κειμένου, οι επιλογές και οι αποκλίσεις από τη γλωσσική νόρμα, καθώς και οι τύποι των αποκλίσεων (κυρίως στο σημασιολογικό επίπεδο), συνιστά μεθοδολογία πολύ γνωστή και στο ελληνικό σχολείο. Η υφολογική ανάλυση, εξάλλου, διαθέτει το μεγαλύτερο οπλοστάσιο αναλυτικών μεθόδων για τη Φόρμα και μπορεί να καταδείξει τους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται το νόημα περιγράφοντας τις δομές που το συγκροτούν (Αθανασόπουλος, 2005).

Επομένως, η ιστορική αναδρομή στις λογοτεχνικές θεωρίες του 20^{ου} αιώνα θα ξεκινήσει από τον **Ρωσικό Φορμαλισμό**. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, και συγκεκριμένα στα 1915, ιδρύεται στη Μόσχα ο λεγόμενος **Γλωσσολογικός κύκλος της Μόσχας** (R. Jakobson, P. Bogatyrëv, G.Vinokur). Τα μέλη του κύκλου αυτού θεωρούσαν τη θεωρία της Λογοτεχνίας και την Ποιητική ως αναπόσπαστα μέρη της Γλωσσολογίας (Fokkema & Ibsch, 1997:38) και εφήρμοσαν τις αρχές και τις μεθόδους της επιστήμης αυτής στην έρευνά τους της ιδιαιτερότητας της γλωσσικής μορφής των κειμένων, δηλαδή του ύφους. Ακολούθως, η ενασχόληση με το λογοτεχνικό κείμενο χαρακτηρίστηκε με τον όρο **Υφολογία**, ως επιστημονική και συστηματική έρευνα του ύφους.⁷ Το επόμενο έτος (1916) ιδρύθηκε στην Αγία

⁷ Ωστόσο, έχει τονιστεί από τον B.Tritsmans η διάσταση μεταξύ της Ποιητικής ως επιστήμης της Λογοτεχνίας από πρακτικές όπως η Γλωσσολογία και η Ρητορική, των οποίων τα αντικείμενα είναι η γλώσσα και το σύνολο των λόγων (discours) αντιστοίχως (Delcroix & Hallyn, 2000:16). Εξάλλου, η ερμηνεία ενός κειμένου δεν περιορίζεται μόνο στην ερμηνεία της γλώσσας του, οπότε οι τεχνικές της Γλωσσολογίας δεν αρκούν για να καλύψουν το σύνθετο φάσμα της λογοτεχνικής σημειολογικής γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1984:58).

Πετρούπολη η **Εταιρεία για τη Μελέτη της Ποιητικής Γλώσσας** (Ο.ΡΟ.ΙΑΖ) (μέλη της οι B. Ejchenbaum, V. Sklovskij και J. Tynjanov). Οι μελετητές αυτοί δεν ασχολήθηκαν ιδιαιτέρως με τη Γλωσσολογία, αλλά με προβλήματα της ιστορίας της Λογοτεχνίας και της αξιολόγησής της. Για τον Tynjanov η λογοτεχνία αποτελεί μια δυναμική γλωσσική κατασκευή, καθώς το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί μέρος μιας παράδοσης και μιας επικοινωνιακής διαδικασίας (Fokkema & Ibsch, 1997:56)

Στόχος των Φορμαλιστών ήταν να ορίσουν και να περιορίσουν το ερευνητικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, προβάλλοντας την αυτονομία της ως επιστήμης. Η επιστημονική μελέτη της Λογοτεχνίας θα συντελούσε στην αύξηση της ικανότητας του αναγνώστη να διακρίνει τις «λογοτεχνικές» ιδιότητες του κειμένου, καθώς θα μπορούσε να εστιάσει πάνω στους μηχανισμούς και τις δομικές αρχές που ανάγουν ένα κείμενο σε έργο τέχνης. Θεωρώντας τη Λογοτεχνία ως μια ιδιαίτερη οργάνωση της γλώσσας με δικούς της νόμους, δομές και τεχνάσματα, η προσοχή μετατοπίζεται στην υλική πραγματικότητα του λογοτεχνικού κειμένου, περνώντας από την ανάλυση του περιεχομένου στη μελέτη της λογοτεχνικής μορφής (Eagleton, 1989:22-24).

Ο Φορμαλισμός υπήρξε η πρώτη κίνηση λογοτεχνικής κριτικής που αντιμετώπισε τα θέματα του ρυθμού, του μέτρου, του ύφους και της σύνθεσης με συστηματικό τρόπο (Erlich, 1980). Προσπαθώντας να ορίσουν τη «λογοτεχνικότητα» (Literaturnost), η οποία για τον Jacobson αποτελεί το αντικείμενο της επιστήμης της Λογοτεχνίας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας συνίσταται στην απόκλισή της από τον κανόνα, καθώς επίσης και στο γεγονός πως είναι «ανοίκεια», με την έννοια ότι παραμορφώνει τη συμβατική γλώσσα με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με τον Valery *«Η Ποίηση είναι μια τέχνη της γλώσσας. Ορισμένοι συνδυασμοί από λέξεις μπορούν να προκαλέσουν μια συγκίνηση, ως την πούμε ποιητική, την οποία ορισμένοι άλλοι δεν προκαλούν»* (Μπαμπινιώτης, 1984:38).

Κυρίαρχη μορφή του ευρωπαϊκού **Δομισμού** και συνδετικός κρίκος μεταξύ Φορμαλισμού και Δομισμού υπήρξε ο **Roman Jakobson**, ο οποίος ασχολήθηκε σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο με το ποιητικό κείμενο, έθιξε θεωρητικά ζητήματα της υφής και της μεθοδολογίας ανάλυσης της γλώσσας του λογοτεχνικού κειμένου και πέρασε σε ειδικές υποδειγματικές αναλύσεις των γλωσσικών δομών του. Η γενική γραμμή που διέπει τις αναλύσεις του είναι ότι το λογοτεχνικό κείμενο έχει μια

ιδιαίτερη γραμματική δομή γλωσσολογικά αναλύσιμη, τη λεγόμενη **Ποιητική Γραμματική**, η οποία συνιστά το σύνολο των γλωσσικών δομών (λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών) που συνθέτουν το προσωπικό ύφος του λογοτέχνη. Οι γραμματικές δομές έχουν λειτουργικό χαρακτήρα, αφού υπηρετούν τη μετάδοση του μηνύματος με τον τρόπο που ο δημιουργός κρίνει πρόσφορο και αποτελεσματικό (Μπαμπινιώτης, 1984:39-40). Ειδικά για την Ποίηση, ο Roman Jakobson θεωρούσε πως είναι «*η γλώσσα στην αισθητική της λειτουργία*», μια «*λεκτική εκφορά προσανατολισμένη προς την έκφραση, με υποβιβασμένη στο ελάχιστο την επικοινωνιακή λειτουργία*».

Η «ποιητική λειτουργία», κατά την οποία αναδεικνύεται η μοναδικότητα και κυριαρχία της λέξης ως μοναδικού δομικού υλικού του ποιητικού λόγου, προβάλλει την αρχή της αντιστοιχίας-ισοδυναμίας από τον άξονα επιλογής στον άξονα συνδυασμού (Jakobson, 1998): κατά τη διαδικασία ανάλυσης του κειμένου ο Jakobson προτείνει να επιχειρούνται αναγωγές στη γλωσσική παρακαταθήκη ώστε να συγκριθούν οι δυνατές επιλογές και να αξιολογηθούν ως προς το επικοινωνιακό και αισθητικό αποτέλεσμα. Το ίδιο ισχύει και για τις αποκλίσεις του συγγραφέα από τον κανόνα της συμβατικής γλώσσας, οι οποίες προέκυψαν μέσα από την «αγωνία του λόγου», την πάλη του να δαμάσει γλωσσικά το μήνυμα που θέλει να εκφράσει. Κλασικό παράδειγμα, παρμένο από το βιβλίο «Γλωσσολογία και Λογοτεχνία» του Γ. Μπαμπινιώτη, οι επιλογές του Σολωμού στους «Ελεύθερους Πολιορκημένους» στον συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα στον στίχο «*Άκρα του τάφου σιωπή στον κάμπο βασιλεύει*» (Μπαμπινιώτης, 1984:107-108). Η ποιητική που προώθησε ο Δομισμός εστιάζει στις συμβάσεις που επιτρέπουν τη δημιουργία των λογοτεχνικών έργων και στους μηχανισμούς παραγωγής νοήματος. Μ' αυτό τον τρόπο ο Δομισμός ετοίμασε το έδαφος για τις σύγχρονες πολιτισμικές σπουδές, υπό την έννοια ότι αντιμετώπιζε τον πολιτισμό ως μια σειρά πρακτικών των οποίων οι κανόνες ή οι συμβάσεις έπρεπε να περιγραφούν.

Επιστρέφοντας στην **Εταιρεία για τη Μελέτη της Ποιητικής Γλώσσας**, συναντούμε τον Sklovskij, ο οποίος, στο δοκίμιό του «Η Τέχνη ως Τεχνική» που εκδόθηκε στα 1917, πραγματευόμενος την έννοια της «ανοικείωσης», έκρινε εσφαλμένη την άποψη ότι η Ποίηση χαρακτηρίζεται κυρίως από εικόνες και έδωσε έμφαση στην εισαγωγή «*νέων τεχνημάτων για τη διευθέτηση και επεξεργασία του λεκτικού υλικού*». Κάποια απ' αυτά τα τεχνήματα είναι ισάξια με την εικόνα, την

εικονοποιία, ως ένα ακόμη ποιητικό μέσο, όπως η απλή και η αρνητική παραλληλία, η παρομοίωση, η επανάληψη, η συμμετρία και η υπερβολή. Όλα αυτά τα τεχνήματα υποσκάπτουν και υπονομεύουν τις συνήθειες και αυτοματοποιημένες μορφές αντίληψης (ανοικείωση), με αποτέλεσμα την ανανέωση της ανθρώπινης αντίληψης μέσω της τέχνης: «*Η τέχνη είναι ένας τρόπος να βιώσουμε την καλλιτεχνικότητα ενός αντικειμένου· το ίδιο το αντικείμενο είναι ασήμαντο*» (Sklovskij, 2013).

Ο Τυντjανον διαπίστωσε ότι ο ρυθμός και η σημασία παίζουν ρόλο στην επιλογή των λέξεων ενός ποιητικού κειμένου. Η ιδιαίτερη θέση των λέξεων στο ποίημα καθορίζεται από την ενότητα και τη λιτότητα της ποιητικής σειράς, το δυναμικό ρόλο της λέξης και την αλληλουχία του ποιητικού λόγου με στόχο το επιθυμητό σημασιακό αποτέλεσμα. Για όλους τους φορμαλιστές, εξάλλου, η λογοτεχνία αποτελεί ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από την αλληλεξάρτηση των επιμέρους στοιχείων του. Η συγκεκριμένη, όμως, δομικής φύσεως προσέγγιση οδήγησε και στην απομάκρυνση από τη μονομερή επιρροή της γλωσσολογίας.

Το πρώτο βήμα για τη στροφή της γλωσσολογίας προς την ποιητική γλώσσα πραγματοποιείται με τις προγραμματικές αρχές των γλωσσολόγων της Σχολής της Πράγας (Havranek, Mukarovsky) και έτσι δημιουργείται η πρώτη μορφή συστηματικότερης ενασχόλησης με το κείμενο, η πρώτη μορφή κειμενολογίας. Η **Σχολή της Πράγας** (1926-1948) επεσήμανε τη διαφορά μεταξύ επικοινωνιακής και ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας: η άμεση, συμβατική, καθημερινή επικοινωνία συνιστά τον *αυτοματισμό*, ενώ την ποιητική γλώσσα διακρίνει ο *αποαυτοματισμός*, η χρήση της γλώσσας με τρόπο που να προσελκύει την προσοχή και να δίνει την αίσθηση του ασυνήθιστου (Μπαμπινιώτης, 1984:26, 104-105). Σύμφωνα με τον Mukarovsky «...η ποιητική κατονομασία διαφέρει από την επικοινωνιακή κατά το ότι η σχέση της με την πραγματικότητα αδυνατίζει προς όφελος της σημασιολογικής της αλληλουχίας μέσα στο συγκείμενο...» (Delcroix & Hallyn, 2000:20). Υφίσταται, λοιπόν, μια πρωτοκαθεδρία της ποιητικής – αισθητικής λειτουργίας στην Ποίηση και, ακολουθώντας τη διάκριση του Saussure μεταξύ σημαίνοντος και σημαινομένου αλλά και την άποψή του περί αυθαίρετης σχέσης μεταξύ λέξης και πράγματος, ο Mukarovsky προέβη στη διάκριση μεταξύ λογοτεχνικού σημείου (τεχνουργήματος) και αισθητικού αντικειμένου. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι είναι άλλο πράγμα η υλική διάσταση του σημαίνοντος (λογοτεχνικού κειμένου) και άλλο η ερμηνεία του από τα διάφορα υποκείμενα – αναγνώστες - συλλογική συνείδηση (αισθητικό αντικείμενο –

σημαινόμενο), η οποία υπόκειται σε διεργασίες μετασχηματισμού (Cros, 2010:213). Ωστόσο, οι Τσέχοι δομιστές επέμεναν στη δομική ενότητα του έργου και αντιμετώπιζαν τα ποιήματα ως «λειτουργικές δομές», στις οποίες τα σημαίνοντα και τα σημαινόμενα διέπονται από περίπλοκο πλέγμα σχέσεων. Κάθε λογοτέχνημα θεωρούνταν «κλειστό σύστημα» αλλά, σύμφωνα με τον Mukarovsky, το τι λογίζεται ως λογοτέχνημα διαφοροποιείται από εποχή σε εποχή λόγω της διαφοροποίησης των κοινωνικών και ιστορικών συνθηκών, οι οποίες ορίζουν την πρόσληψή του ή μη ως έργου τέχνης (Eagleton, 1989:156).

Η Σχολή της Πράγας, συστηματοποιώντας τις ιδέες του Φορμαλισμού στα πλαίσια της Γλωσσολογίας του Saussure, οδήγησε στη μετάβαση από το Φορμαλισμό στο σύγχρονο Δομισμό.⁸ Επιπλέον, με το έργο της η Σχολή της Πράγας συγχωνεύει το Δομισμό με τη Σημειωτική/Σημειολογία, της οποίας το ερευνητικό αντικείμενο είναι η συστηματική σπουδή των σημείων, όπως ακριβώς συμβαίνει με την εφαρμοζόμενη πρακτική των Δομιστών στη Λογοτεχνία.

Μία ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί ο **Yuri Lotman** (1922-1993), ιδρυτής της Σημειωτικής Σχολής του Ταρτού-Μόσχας και θεωρούμενος ως ο πρώτος Σοβιετικός δομιστής. Ο τομέας έρευνάς του ήταν η **δομική ποιητική**, η ενασχόληση με τη δομή και την ανάλυση των ποιητικών κειμένων, δίνοντας έμφαση στη σημασιακή πλευρά τους (Delcroix & Hallyn, 2000:30-33) και με την αντίληψη ότι η Ποίηση υπερέχει, καθώς παράγει περισσότερα μηνύματα από κάθε άλλη μορφή γλώσσας, επιτυγχάνοντας τη μέγιστη δυνατή «συμπύκνωση» πληροφοριών (Eagleton, 1989:158-160). Για τον Lotman το ποιητικό κείμενο αποτελεί ένα «στρωματοποιημένο σύστημα», ένα «σύστημα συστημάτων», του οποίου τα επιμέρους στοιχεία νοηματοδοτούνται αμοιβαία, προσδίδοντας «σημασιολογική πληρότητα», ενώ τα επιμέρους συστήματά του (λεξικά, φωνολογικά, μετρικά κ.α.), συγκρουόμενα μεταξύ τους και τροποποιώντας το ένα το άλλο, παράγουν τα επιδιωκόμενα από τον ποιητή αποτελέσματα. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι κάθε λέξη του ποιητικού κειμένου συνδέεται με διάφορους τρόπους και σε διάφορα επίπεδα με τις υπόλοιπες (επανάληψη, αντιπαράθεση) έτσι ώστε να παράγονται νέες σημάσεις

⁸ Οι Γάλλοι στοχαστές της δεκαετίας του '50 και του '60, που επηρεάστηκαν από τη Δομική Γλωσσολογία του Saussure, εφήρμοσαν έννοιές της στη μελέτη των κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων: στην Ανθρωπολογία ο Claude Lévi-Strauss, στην Ψυχανάλυση ο Jacques Lacan, στην Ιστορία της σκέψης ο Michel Foucault, στη μαρξιστική θεωρία ο Luis Althusser, ενώ στις λογοτεχνικές και πολιτισμικές σπουδές ο Roman Jakobson, ο Roland Barthes και ο Gérard Genette (Culler, 2010:173).

και νοήματα. Επομένως, κάθε λέξη του κειμένου, συσχετιζόμενη με τις άλλες αντιθετικά ή διαφοροποιητικά, απελευθερώνει το πλουσιότερο δυναμικό της.

Ο Lotman επιπλέον παρατήρησε ότι ακόμη και η απουσία αναμενόμενου λεκτικού ή άλλου στοιχείου παράγει νόημα («επινόηση απουσίας»). Τελικά, η στενή σχέση μεταξύ της μορφικής και σημασιακής πλευράς του κειμένου παράγει το ποιητικό αποτέλεσμα. Η σημειολογική του αντίληψη για το κείμενο τον οδήγησε στη διαπίστωση ότι μορφικά χαρακτηριστικά της καθημερινής γλωσσικής επικοινωνίας αποκτούν νόημα στο λογοτεχνικό κείμενο. Επί παραδείγματι, η ομοιοκαταληξία παράγει σημασιολογικό αποτέλεσμα και αποτελεί «μορφή εικονικότητας» ως σημείο με εικονοποιητικό – αναπαραστατικό χαρακτήρα. Ωστόσο, και εδώ έγκειται η πρωτοποριακή σκέψη του Lotman, η θεώρηση του ποιητικού κειμένου ως «συστήματος συστημάτων» δεν αποκλείει την επικοινωνία με άλλα, ευρύτερα συστήματα νοήματος, είτε λογοτεχνικά είτε κοινωνικοπολιτισμικά, εφόσον αναγνωρίζει ότι το κείμενο λειτουργεί ως σημείο σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο με μια δομική σχέση μεταξύ της εσωτερικής του δομής και του κοινωνικοπολιτισμικού του περικειμένου. Αποδέχεται, συνεπώς, τη δυνατότητα να υπάρχουν πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες ενός κειμένου, χωρίς απαραίτητως την αποκλειστική ορθότητα κάποιας απ' αυτές (Fokkema & Ibsch, 1997:80-92).

Μία αντίστοιχη Σχολή στις Η.Π.Α., η οποία ξεκίνησε στη δεκαετία του '20 αλλά μεσουράνησε από τη δεκαετία του '40 ως του '60, υπήρξε η **Νέα Κριτική**, οι εκπρόσωποι της οποίας (C.Brooks, J.C.Ranson, W.K.Wimsat) έβλεπαν τα ποιήματα ως επεξεργασμένες δομές σύνθετων σημασιών, ως αισθητικά αντικείμενα, ως «απλές λεκτικές εικόνες», χωρίς να δίνουν σημασία στο ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο της δημιουργίας τους. Το δόγμα της Νέας Κριτικής υπαγόρευε τη θεώρηση του ποιητικού έργου ως «ενός καλοφτιαγμένου αγγείου», ενός οργανικού όλου αποκομμένου από τα κοινωνικά συμφραζόμενα, το οποίο, με μια εκ του σύνεγγυς ανάγνωση, μπορούσε να αποκαλύψει τη βαθύτερη ενότητα και πληρότητά του. Αναγκαία κρινόταν η ύπαρξη στο ποίημα προσωπειών και ιστορικών αναλόγων, η λογιοσύνη και η υπαινικτικότητα, ο διανοητικισμός και η αντικειμενική συστοιχία, ως μέθοδος απόσβεσης της προσωπικότητας κατά τα διδάγματα του Eliot (Μάλλη, 2006). Η προσοχή εστιαζόταν στην αμφισημία, το παράδοξο, την ειρωνεία, στα αποτελέσματα της συνδήλωσης και της ποιητικής εικονοποιίας, θεωρώντας ότι κάθε στοιχείο συμβάλλει στη δημιουργία της ενιαίας δομής. Οι εκπρόσωποι της Νέας Κριτικής

εισήγαγαν την αντίληψη ότι η ανακάλυψη των ιδεών και του μηνύματος του κειμένου θα προέλθει από την επίμονη, έντονη και εξαντλητική σπουδή της γλώσσας του (Culler, 2010).

Πρόδρομος της σχολής αυτής ήταν ο I.A. Richards, ο οποίος στα 1929 εξέδωσε το έργο του *Practical Criticism* με τα πορίσματα των πειραματικών του ερευνών στο Cambridge κατά τη δεκαετία του 1920. Ο Richards έδινε στους φοιτητές ποιήματα χωρίς καμία περαιτέρω πληροφορία σχετικά με τον ποιητή ή την εποχή που γράφτηκαν, με στόχο να ενθαρρύνει τη συγκέντρωση στις λέξεις της σελίδας και να αποφύγει την επίδραση προηγούμενων γνώσεων ή αντιλήψεών τους σχετικά με τα έργα ή τους ποιητές. Διαπίστωσε, όμως, την ανεπάρκειά τους να ανταποκριθούν σε κείμενα που δεν ήταν αυστηρά ενταγμένα στο ιστορικοφιλολογικό τους πλαίσιο (Φρυδάκη, 2003:120). Η διδακτική του προσέγγιση συνίστατο στην επιδίωξη της πλήρους συναισθηματικής ανταπόκρισης των φοιτητών στα ποιήματα, μέσα από τη διασάφηση των ποικίλων ρευμάτων σκέψης του ποιήματος και της αναγνώρισης των συναισθημάτων τους. Αντιμετώπιζε, συνεπώς, το κείμενο ως ένα «εσωστρεφές αντικείμενο», αποσυνδεδεμένο από τον συγγραφέα ή τον αναγνώστη. Οι προτάσεις του ποιήματος, σύμφωνα με τον Richards, αποτελούν μόνο σύνολα λέξεων, τα οποία μας επηρεάζουν με συγκεκριμένους τρόπους, προκαλώντας την αναδιοργάνωση των ευαισθησιών μας και τη μετακίνηση των στάσεών μας (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015). Ούτε οι προθέσεις του ποιητή, ούτε οι συναισθηματικές αντιδράσεις των αναγνωστών έχουν καμία σημασία, αφού το ορθό νόημα είναι ένα και μοναδικό, χαραγμένο στη γλώσσα του κειμένου. Σημασία μόνο έχει ο αναγνώστης να το εντοπίσει. Ο Eagleton αναφέρεται στην αντίληψη του Richards για την Ποίηση ως ικανού μέσου για την υπέρβαση του χάους, την επαναφορά της ανθρώπινης ισορροπίας και την αποκατάσταση της κοινωνικής ευταξίας αφού, μετά την κατάρρευση των μεγάλων αφηγήσεων, η Ποίηση είναι η μόνη που μπορεί να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα των ανθρώπων (Eagleton, 1989).

Στην κατεύθυνση αυτή κινείται το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου (**1091/Γ2/5-5-1999 Υ.Α.-ΦΕΚ Β'344**), στο οποίο έχει επιχειρηθεί ένας συγκερασμός της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και των θεωριών της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης, καθώς γίνεται αναφορά στη δημιουργία προϋποθέσεων που καλλιεργούν τον ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη και του επιτρέπουν την ελεύθερη αλλά όχι αυθαίρετη πρόσληψη.

γ) Θεωρίες που θέτουν στο επίκεντρο το κείμενο εντός του περικειμένου

Σε διαφορετική κατεύθυνση κινήθηκε το θεωρητικό μοντέλο υπό τον όρο **Γενετικός Δομισμός**, δημιούργημα του Lucien Goldmann για να περιγράψει την ιστορικιστική-μαρξιστική μέθοδό του της πολιτισμικής ανάλυσης, η οποία βασιζόταν στη μεθοδολογία των Hegel, Marx, Freud, Piaget και Lukács. Ειδικά το έργο του Lukács «Ιστορία και Ταξική Συνείδηση» άσκησε τεράστια επίδραση στη διαμόρφωση της θεωρητικής και μεθοδολογικής οπτικής του Goldmann προς την κατεύθυνση της δυνατότητας του Μαρξισμού ως εργαλείου ανάλυσης, όχι μόνο της οικονομίας και της κοινωνίας, αλλά και του πολιτισμού. Στόχος του Goldmann ήταν να αναπτύξει μια διαλεκτική μέθοδο για την ανάλυση της λογοτεχνικής δημιουργίας, η οποία θα οδηγούσε πρώτα σε μια επιστημονική κοινωνιολογία της γνώσης και από κει σε μια διαλεκτική μελέτη πάνω στις σχέσεις μεταξύ της ανθρώπινης συνείδησης και της κοινωνικής οργάνωσης. Σύμφωνα με τον J.Dubois (Dubois, 2000:342), η επιλογή της κοινωνιολογικής εξήγησης στον αισθητικό χώρο σχετίζεται με μια κοσμοαντίληψη, η οποία προϋποθέτει την αποδοχή του ότι τα ανθρώπινα γεγονότα προσδιορίζονται από μια ιστορία με συλλογικό χαρακτήρα, ότι τα έργα τέχνης είναι τα προϊόντα αυτής της ιστορίας και εξαρτώνται από ανθρώπινες πρακτικές. Η **γενετική-στρουκτουραλιστική μέθοδος** μελετά τα πολιτισμικά φαινόμενα, όχι απλώς περιγράφοντας τις βασικές παγκόσμιες και μόνιμες δομές, αλλά ως σημαντικές νοητικές κατασκευές – δομές, οι οποίες πρέπει να γίνονται κατανοητές και να ερμηνεύονται μέσα από μια διαδικασία αναγνώρισης νόμων και αιτίων στο πλαίσιο της προέλευσής τους στην πορεία της ιστορίας. Αυτές οι δομές αποτελούν ολότητες και τα φαινόμενα νοούνται απλώς ως συστατικά και λειτουργικά στοιχεία εξαρτώμενα από το όλο (Mayrl, 1978). Πρώτος ο Lukács μίλησε για την έννοια της ολότητας, την οποία ο Goldmann ανέδειξε ως βάση της κοινωνιολογικής του μεθόδου. Η ιδέα του Lukács ότι οι ανθρωπιστικές επιστήμες, η αισθητική δημιουργία και όλα τα προϊόντα της ανθρώπινης συνείδησης μπορεί να σχετίζονται με τους πραγματικούς αγώνες των συλλογικών υποκειμένων, καθόρισε τον μεθοδολογικό προσανατολισμό του Goldmann. Ως προς τη λογοτεχνία, αυτό σημαίνει ότι το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να θεωρηθεί ως μία ολοκληρωμένη δομή ή ως ένα συστατικό στοιχείο της συλλογικής πνευματικής δημιουργίας μιας ολόκληρης εποχής της ιστορίας των κοινωνιών. Ο Goldmann ανέπτυξε την έννοια του «κοσμοειδώλου» (Weltanschauung), που σημαίνει το σύνολο των στόχων, ιδεών και συναισθημάτων

μίας κοινωνικής τάξης σε ένα στάδιο της ιστορίας. Ένα τέτοιο «κοσμοείδωλο» μπορεί να παραχθεί από ένα συλλογικό υποκείμενο, αλλά θα βρει την πιο συνεπή και συνεκτική του έκφραση σε ένα μεγάλο λογοτεχνικό ή φιλοσοφικό κείμενο κάποιου «χαρισματικού» μέλους της συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης (Dubois, 2000:346). Υπ' αυτή την έννοια το καλλιτεχνικό έργο αντιπροσωπεύει το σημείο όπου διασταυρώνεται η ατομική με τη συλλογική συνείδηση. Συνεπώς η γενετική-στρουκτουραλιστική μέθοδος αποφεύγει τις λογοτεχνικές αναλύσεις με άξονα την ψυχοβιογραφία του συγγραφέα ή τις φαινομενολογικές αναλύσεις των σημαινουσών δομών των έργων ή απλώς των έργων ως απλής αντανάκλασης της συλλογικής συνείδησης (Mayrl, 1977). Κληρονόμος του γενετικού Δομισμού είναι η Κοινωνιοκριτική, η οποία περιορίζεται στην ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου αναζητώντας το εντός του κειμένου και όχι το εκτός ή το προ του κειμένου, όπως συμβαίνει με την Κοινωνιολογία της Λογοτεχνίας (Cros, 2010:239, 246).

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει στο έργο του **Mukarovsky**, ο οποίος ήταν ο πρώτος που διέκρινε την υλική πλευρά του κειμένου (τεχνούργημα) από την ερμηνεία του από μια συλλογική συνείδηση. Η ερμηνεία αυτή χαρακτηρίζεται ως *αισθητικό αντικείμενο* και υπόκειται σε διεργασίες μετασχηματισμού, άλλοτε λόγω της εξέλιξης του λογοτεχνικού πεδίου και άλλοτε λόγω της ανανέωσης των κριτηρίων των αισθητικών κρίσεων (Cros, 2010). Κριτήριο αισθητικής αξίας ενός έργου είναι για τον Mukarovsky το κατά πόσον στρέφεται ενάντια στην κυρίαρχη πολιτιστική νόρμα, με κάποιες επιφυλάξεις, ωστόσο, και εξαιρέσεις. Εκεί όπου συναντά τη θεωρία της πρόσληψης είναι το σημείο όπου προσδίδει στο ρωσικό φορμαλισμό μια ιστορική διάσταση και μια πραγματολογική μέριμνα. Το αυτό ισχύει και για τον Lotman (Lotman, 1972:180): *«Η ιστορική και πολιτισμική πραγματικότητα που αποκαλούμε «λογοτεχνικό έργο» δεν εξαντλείται στο κείμενο. Το κείμενο είναι μόνο ένα από τα στοιχεία μιας σχέσης. Στην πραγματικότητα το λογοτεχνικό έργο αποτελείται από τη σχέση του κειμένου (δηλαδή του συστήματος των ενδοκειμενικών σχέσεων) με την εξωκειμενική πραγματικότητα: τους λογοτεχνικούς κανόνες, την παράδοση και τη φαντασία»* (Fokkema & Ibsch, 1997). Κατ' αυτό τον τρόπο οι δύο φορμαλιστές, Mukarovsky και Lotman, με την πρωτοποριακή σκέψη, άνοιξαν το δρόμο για την αλλαγή «παραδείγματος» στη θεωρία της λογοτεχνίας και τη μετάβαση στις αναγνωστικές θεωρίες.

δ) Θεωρίες που θέτουν στο επίκεντρο τον αναγνώστη

Η στροφή του ενδιαφέροντος προς τον αναγνώστη εκδηλώνεται για πρώτη φορά στο έργο της Louise Rosenblatt, εισηγήτριας της Συναλλακτικής θεωρίας της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο αναγνώστης δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται πλέον μόνον ως δέκτης αλλά και ως συν-δημιουργός του κειμένου, εμπλεκόμενος σε ενεργητικές δραστηριότητες κατασκευής νοήματος και ερμηνείας, ακόμη και διαφορετικής από τις καθιερωμένες (Rosenblatt, 1993). *«Μία ιστορία, ένα ποίημα ή ένα θεατρικό έργο είναι απλώς ίχνη μελανιού πάνω στο χαρτί μέχρι ο αναγνώστης να τους δώσει νόημα και σημασία. Όταν αυτά τα σύμβολα μάς οδηγούν να βιώσουμε ένα συναίσθημα, να διεισδύσουμε σε μια ανθρώπινη προσωπικότητα ή να συμμετάσχουμε με τη φαντασία μας σε κάποια κατάσταση ή συμβάν, εμείς δημιουργούμε ένα λογοτεχνικό έργο»* (Rosenblatt, 1956). *«Αντί να κοιτάζει προς τα έξω κυρίως τις δημόσιες αναφορές, ο αναγνώστης πρέπει να συμπεριλάβει το προσωπικό, το ποιοτικό, το κιναισθητικό, το αισθησιακό, τις βαθύτερες απηχήσεις των λέξεων. Έτσι η προσοχή κατευθύνεται προς το άμεσο βίωμα, μέσω της συναλλαγής με το κείμενο, προς αυτό που μορφοποιείται ως λογοτεχνική ιστορία ή ποίημα»* (Rosenblatt, 1982). Σύμφωνα με τη Rosenblatt υπάρχουν δύο είδη ανταπόκρισης στο κείμενο: η πληροφοριακή (efferent) και η αισθητική (aesthetic) (Rosenblatt, 1978). Η πληροφοριακή ανταπόκριση αντιστοιχεί προς την παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας ως γνωστικού αντικειμένου, ενώ αντίθετα η αισθητική ανταπόκριση στοχεύει στη συναισθηματική και βιωματική προσέγγιση του κειμένου, στη συνάντηση των μαθητών/τριών με τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τα προβλήματα και τις προσδοκίες τις δικές τους και των άλλων. Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης στηρίχθηκε ερευνητικά από πολλές πειραματικές έρευνες εκπαιδευτικών στις τάξεις τους στο πλαίσιο της δημιουργίας «ερμηνευτικών κοινοτήτων», ειδικά στα σχολεία των Η.Π.Α (Manna & Hill, 2004).

Γενικότερα, η εξέλιξη της *Ερμηνευτικής* και της *Φαινομενολογίας* οδήγησε στη συγκρότηση της θεωρίας **της αισθητικής της πρόσληψης**. Μια θεωρία η οποία λαμβάνει υπόψη της τον ιστορικό και πολιτισμικό σχετικισμό και μετατοπίζει την προσοχή στη δυναμική διαδικασία πρόσληψης και νοηματοδότησης που συμβαίνει κατά την πράξη της ανάγνωσης, καθώς αυτή διαφοροποιείται αναλόγως των εκάστοτε αισθητικών προτύπων και προσδοκιών (Φρυδάκη, 2003:172).

Στη σχολική πράξη η αισθητική της πρόσληψης στοχεύει στην αυτενέργεια και τη δυναμική, αλλά και παιγνιώδη, διάδραση του μαθητή-αναγνώστη με το κείμενο. Τα στοιχεία εκείνα του κειμένου που ανακαλούν προηγούμενες αναγνωστικές, και όχι μόνο, εμπειρίες των μαθητών γίνονται τα κλειδιά που θα βοηθήσουν στην προσωπική παραγωγή νοήματος μέσα από μία ενεργητική διαδικασία προβλέψεων και διαψεύσεων, στοχασμού και ονειροπόλησης. Έτσι το κείμενο καθίσταται πεδίο πολύπλευρης δράσης για την πλήρωση των κενών και την εκμετάλλευση της απροσδιοριστίας, με βάση πάντοτε και αφετηρία τους περιορισμούς που θέτει το ίδιο ως προς την ερμηνεία του. Όλα αυτά φυσικά προϋποθέτουν έναν εκπαιδευτικό που οργανώνει τη διδασκαλία του όχι ως παντογνώστης αλλά ως συντονιστής, επιλέγοντας τα κείμενα εκείνα που θεωρεί ότι θα ακουμπήσουν περισσότερο στην ψυχή και το πνεύμα των δικών του μαθητών (Σπανός, 1997).

Ο Hans Robert Jauss, καθηγητής Λογοτεχνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο της Κωνσταντίας, συγκρότησε μία ομάδα πέντε ερευνητών (W.Iser, W.Preisendanz, M. Fuhrmann, H. R. Jauss, J. Striedter), γνωστή ως «Σχολή της Κωνσταντίας», με στόχο να αλλάξουν το «παράδειγμα» στις σπουδές της Λογοτεχνίας, να ανανεώσουν τη λογοτεχνική ιστορία, εισάγοντας έναν τρόπο ανάλυσης, ο οποίος θα μετατόπιζε οριστικά την προσοχή από το ζεύγος **συγγραφέας-κείμενο** στη σχέση **κείμενο-αναγνώστης** (Delcroix & Hallyn, 2000:386-387). Με τον τρόπο αυτό θα επιτύγχανε την υπέρβαση της αντίθεσης ανάμεσα στις θεωρητικές προσεγγίσεις του μαρξισμού και του φορμαλισμού γύρω από τη φύση και τη λειτουργία του λογοτεχνικού φαινομένου (Δημοπούλου, 2015). Η επανάσταση της Σχολής της Κωνσταντίας συνίσταται στην ανάδειξη του αναγνώστη ως του καθοριστικού διαμεσολαβητικού παράγοντα για την είσοδο του έργου στον *μεταβαλλόμενο ορίζοντα της αισθητικής εμπειρίας, στο συνεχές όπου συντελείται η αέναη μετατόπιση από την απλή αποδοχή στην κριτική κατανόηση, από την παθητική πρόσληψη στην ενεργητική, από την αναγνωρισμένη αισθητική νόρμα σε μια νέα παραγωγή που υπερβαίνει το παλαιό* (Jauss, 1995:51).

Κεντρική έννοια της αισθητικής της πρόσληψης αποτελεί ο *ορίζοντας προσδοκίας* (Erwartungshorizont) του αναγνωστικού κοινού. Σύμφωνα με τον Jauss, ο ορίζοντας προσδοκιών είναι ένα *αντικειμενικά εξακριβώσιμο σύστημα αναφοράς των προσδοκιών, το οποίο προκύπτει για κάθε έργο, την ιστορική στιγμή της εμφάνισής*

του, από την προγενέστερη εμπειρία του κοινού για το γένος στο οποίο ανήκει το έργο, από τη μορφή και τη θεματική ήδη γνωστών έργων και από την αντίθεση ποιητικής και πρακτικής γλώσσας (Jauss, 1995:56).

Κατά συνέπεια, το ερευνητικό ενδιαφέρον της ομάδας του Jauss εστιάστηκε στον τρόπο που οι μεταγενέστεροι οικειοποιούνται την τέχνη των παλαιότερων, έχοντας διαμορφωμένη τη δική τους ιστορική συνείδηση από το δικό τους παρόν. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις τους, τα ακούσματα και τα διαβάσματά τους, οι αισθητικές εμπειρίες και οι πνευματικές ανησυχίες τους ενεργοποιούνται από την ποιητική λέξη, η οποία οδηγεί στο παιχνίδι της φαντασίας και της μυθοπλασίας (Σπανός, 1997). Το αντικείμενο της ανάλυσης της αισθητικής της πρόσληψης, συνεπώς, είναι οι συγκεκριμένες πραγματώσεις ενός έργου, η υποδοχή και οι ερμηνείες που επεφύλαξε το κοινό διαφορετικών εποχών στο έργο αυτό και γενικά η μελέτη των ιστορικών συνθηκών της πρόσληψής του. Ο Jauss πρότεινε την τοποθέτηση του λογοτεχνικού έργου στον ιστορικό του «ορίζοντα», εντός του πλαισίου των πολιτισμικών νοημάτων της εποχής και της κοινωνίας του, και στη συνέχεια τη διερεύνηση των ρευστών σχέσεων μεταξύ του πλαισίου αυτού και των αντιστοίχων πλαισίων των αναγνωστών. Θεωρούσε ως το πιο σημαντικό στοιχείο της μεγάλης τέχνης την κατάργηση της νόρμας, άρα αξιολογούσε ένα έργο με κριτήριο την «αισθητική απόκλιση» από τον προϋπάρχοντα ορίζοντα προσδοκιών και αυτή την απόκλιση την ανήγαγε σε αντικείμενο ιστορικής ανάλυσης.

Ο ορίζοντας προσδοκιών ως όρος δεν χρησιμοποιήθηκε μόνο από τον Jauss για την ιστορική ερμηνεία της Λογοτεχνίας, αλλά και από τον Karl Mannheim στις Κοινωνικές Επιστήμες και τον Karl Popper στις επιστημολογικές μελέτες του. Ο λόγος που χρησιμοποίησε τον όρο και ο Jauss ήταν ο στόχος του να καθορίσει το είδος του έργου της Λογοτεχνίας στο ευρύτερο γίγνεσθαι της διαμόρφωσης της ανθρώπινης εμπειρίας και να το οριοθετήσει σε σχέση με άλλες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς (Jauss, 1995:85). Ωστόσο, η Σχολή της Κωνσταντίας, σύμφωνα με τον Cros (Cros, 2010), βρίσκεται στο περιθώριο της Κοινωνιολογίας της Λογοτεχνίας, εφόσον παραγνωρίζονται οι «εξωλογοτεχνικές παρεμβολές». Ο ίδιος ο Jauss ομολογεί ότι ο όρος «ορίζοντας προσδοκίας» έχει αναπτυχθεί αποκλειστικά και μόνο εντός του πεδίου της Λογοτεχνίας, ενώ θα μπορούσε και θα έπρεπε να είχε διαμορφωθεί κοινωνιολογικά και να αναφέρεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της ιστορικής και οικονομικής κατάστασης που καθορίζουν τις προσδοκίες αυτές.

Η **θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης** θεμελιώνεται από τον Wolfgang Iser ως η πορεία του αναγνώστη διαμέσου του κειμένου. Στο έργο του “The Act of Reading” υποστηρίζει ότι η ανάγνωση προϋποθέτει εξοικείωση με τις λογοτεχνικές τεχνικές και συμβάσεις που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο έργο και γνώση των κωδίκων του, των κανόνων που καθορίζουν πώς παράγονται τα νοήματα στο έργο αυτό. Το κριτήριο ποιότητας του λογοτεχνικού έργου, σύμφωνα με τον Iser, είναι το κατά πόσον παραβιάζει και καταπατά τους συνήθεις κώδικες και τις προσδοκίες του αναγνώστη, ο οποίος τελικά παράγει νόημα με τον δικό του προσωπικό τρόπο μέσα από την επιβεβαίωση ή την κατάρριψη των υποθέσεών του. Συνεπώς η πράξη της ανάγνωσης αντικαθιστά την ακαθοριστία του κειμένου με κάποιο νόημα, μη οριστικό ωστόσο (Fokkema & Ibsch, 1997:246).

Ο Stanley Fish θεωρούσε ότι η ανάγνωση δεν έχει σχέση με την ανακάλυψη του νοήματος του κειμένου αλλά είναι μια διαδικασία βίωσης της επίδρασής του (Eagleton, 1989). Σε αντίθεση προς τον Iser, ο Fish θεωρεί ότι τα σημεία απροσδιοριστίας που καλείται να καλύψει και να συμπληρώσει ο αναγνώστης δεν είναι η αρχή αλλά το σημείο όπου καταλήγει ο αναγνώστης, με αποτέλεσμα το κείμενο να αποτελεί εν τέλει ένα προϊόν του αναγνώστη (Delcroix & Hallyn, 2000:395). Με τη σύλληψη της έννοιας *ερμηνευτική κοινότητα* ο Fish ήθελε να καταδείξει ότι κάθε μέλος-αναγνώστης της μοιράζεται τις ίδιες αναγνωστικές στρατηγικές, δηλαδή ένα σύνολο συμβάσεων που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν από κοινού τα έργα (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015).

Περνώντας από τις φορμαλιστικές προσεγγίσεις και τον Δομισμό στον Μεταδομισμό, την Αποδόμηση και γενικά τις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις,⁹ διαπιστώνει κανείς τη διαφορά οπτικής ως προς τον αναγνώστη: ο «παλαιός» αναγνώστης είναι «αντικειμενικά τοποθετημένος» σε απόσταση από το κείμενο για να αναλύσει και να αξιολογήσει τα κειμενικά στοιχεία, ενώ ο «νέος» αναγνώστης βιώνει το κείμενο ως χώρο κατασκευής νοήματος, είναι πολυπρόσωπος και η σχέση του με το κείμενο είναι ρευστή και αναδιαμορφώνεται συνεχώς (Manna & Hill, 2004).

⁹ Σ’ αυτές εντάσσονται η Συναλλακτική Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης, ο Μεταδομισμός, οι Πολιτισμικές Σπουδές, η Φεμινιστική Θεωρία και η Θεωρία της Ριζικής Αλλαγής.

Στην πρώτη περίπτωση το ατομικό νόημα θυσιάζεται στο όνομα μιας συνολικής δομικής ανάλυσης, ενώ στη δεύτερη το ατομικό νόημα προτάσσεται, καθώς το σημαίνον διαχωρίζεται από το σημαινόμενο (Μεταδομισμός) και θεωρείται ότι οι δομές των συστημάτων σημασιοδότησης δεν υπάρχουν ανεξάρτητα από το υποκείμενο (Culler, 2010:175). Στον Μεταδομισμό, τις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης και το νεομαρξισμό, το αποδεκτό μοντέλο της Ποίησης είναι εκείνο όπου η υποκειμενική φωνή δεν δημιουργεί δικό της κόσμο αλλά εγγράφεται σε έναν διωποκειμενικό χώρο (Αθανασόπουλος, 2005).

Ο Barthes θεωρεί την κίνηση από τον Δομισμό στον Μεταδομισμό ως μία κίνηση από το έργο στο κείμενο. Ο λόγος είναι πως ο Δομισμός αντιμετωπίζει το ποίημα ως μία κλειστή οντότητα με προκαθορισμένα νοήματα, ενώ ο Μεταδομισμός ως μία οντότητα ανοικτή σε πολλαπλές θεωρήσεις, με σημαίνοντα που δεν μπορούν να καθηλωθούν σε ένα μόνο κέντρο, ουσία ή νόημα (Eagleton, 1989:209). Στο δοκίμιό του «Ο θάνατος του συγγραφέα» (1968) ο Barthes αναφέρει πως ο θετικισμός στο χώρο της λογοτεχνίας τόνισε υπέρμετρα το «πρόσωπο» του συγγραφέα, ενώ παράλληλα η ερμηνεία του έργου αναζητούνταν πάντα από την πλευρά του δημιουργού. Το πρώτο πλήγμα στην παντοκρατορία του συγγραφέα θεωρεί πως δόθηκε από τον Stéphane Mallarmé, του οποίου η ποιητική συνίσταται στην κατάργηση του συγγραφέα προς όφελος της γραφής. Ο Barthes πιστεύει πως το κείμενο αποτελεί έναν πολυδιάστατο χώρο, όπου παντρεύονται και αλληλοαμφισβητούνται ποικίλες γραφές, ένα πλέγμα αναφορών από τις χιλιάδες εστίες πολιτισμού, άρα ο συγγραφέας αντλεί μία γραφή από το απέραντο λεξικό που έχει εσωτερικεύσει στην πορεία του χρόνου. Όλα τα λογοτεχνικά κείμενα, συνεπώς, υφαίνονται από άλλα κείμενα, προηγούμενα ή και σύγχρονα, τα οποία ο συγγραφέας επεξεργάζεται, γράφοντας το δικό του κείμενο. Επομένως και τα ποιήματα, θεωρούμενα ως διακειμενικές δομές, απορροφούν ενέργεια από τους απόηχους παρελθόντων ποιημάτων, τους οποίους ίσως και να μην ελέγχουν (Culler, 2010:109). Το ερμηνευτικό περιθώριο της λογοτεχνίας αποκαλείται *διαθεσιμότητα* από τον Barthes. Η λογοτεχνία είναι γι' αυτόν ένα λειτουργικό σύστημα με έναν σταθερό και έναν μεταβλητό όρο. Το έργο είναι ο σταθερός όρος ενώ η ανταπόκριση του αναγνώστη ο μεταβλητός (Fokkema & Ibsch, 1997:103-104). Θεωρεί πως η γέννηση του αναγνώστη πρέπει να εξαγορασθεί με τον θάνατο του συγγραφέα (Barthes, 1988:137-143). Ασφαλώς, ο θάνατος του συγγραφέα επισύρει την πολυσημία του

κειμένου, την ανάδειξη του αναγνώστη και μια πρωτόγνωρη ελευθερία στο σχολιασμό (Compagnon, 2003:69).

Σε παράλληλους δρόμους κινήθηκε και ο Umberto Eco στα πλαίσια της Σημειωτικής θεωρίας, εστιάζοντας στη σημειακή λειτουργία ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ποικίλων κωδίκων. Ως προς την ποίηση, από το τεράστιο έργο του Eco ενδιαφέρει η έννοια της «υπερκωδικοποίησης», η οποία αποτελεί τη διαδικασία σύγκλισης/ανάμειξης ποικίλων κωδίκων στο ίδιο σημείο, με αποτέλεσμα την παραγωγή επιπλέον νοημάτων, και η τοποθέτηση του μηνύματος στα πολιτισμικά του συμφραζόμενα (Fokkema & Ibsch, 1997).

Εισηγήτρια του όρου «διακειμενικότητα» υπήρξε η Julia Kristeva στα έργα της «Σημειωτική» (1969) και «Επανάσταση του ποιητικού λόγου» (1974), βασιζόμενη, ωστόσο, πάνω στις παρατηρήσεις του Bakhtine σχετικά με τις πολλαπλές φωνές εντός ενός έργου ως απόδειξη της ύπαρξης άλλων έργων μέσα σ' αυτό. Η διακειμενικότητα (**transtextualité**) νοείται ως συνάρτηση ενός κειμένου με άλλα κείμενα συνειδητά ή όχι εκ μέρους του συγγραφέα ενώ ως **intertextualité** προσδιορίζει τη σχέση συμπαρουσίας μεταξύ δύο ή περισσότερων κειμένων (Delcroix & Hallyn, 2000:165). Σε κάθε περίπτωση, κατά την Kristeva, η διακειμενικότητα υποδηλώνει τον διάλογο μεταξύ κειμένων, συγχρόνων ή ετεροχρόνων μεταξύ τους, και ομοιάζει με μια διαδικασία απορρόφησης και μετασχηματισμού άλλων κειμένων σε ένα κείμενο. Τα σημεία επαφής των κειμένων ή **διακείμενα**, τα οποία μπορεί να είναι λέξεις με ειδικό σημασιολογικό βάρος, εικόνες, φράσεις, πρόσωπα, βοηθούν στην ερμηνευτική προσέγγιση του έργου, αλλά και στην ανάδειξη της **transtextualité** και της **intertextualité**. Ο αναγνώστης, τέλος, καλείται να ανασυστήσει ένα μεγάλο μέρος του πνευματικού ορίζοντα που δηλώνεται έμμεσα από τα διακείμενα (Σιαφλέκης, 1989), τα οποία αποτελούν άμεσες ή υπολανθάνουσες αναφορές σε άλλα κείμενα, ποιήματα, εικαστικά ή άλλης μορφής έργα τέχνης (Καλογήρου, 2011).

Τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αναδεικνύουν τη σημασία της διακειμενικής προσέγγισης -άλλοτε ρητά και άλλοτε υπόρρητα- και συνιστούν στους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν την επεξεργασία των κειμένων σε μία βάση διακειμενική (ευρύτερες διδακτικές ενότητες). Εννοείται, βέβαια, ότι η ευθύνη της ανάδειξης της διακειμενικότητας βαρύνει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα πρέπει να

έχει συμπεριλάβει στο σχεδιασμό του μαθήματός του το κατάλληλο υλικό και να έχει προβλέψει τις ανάλογες δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να μυηθούν, στο βαθμό του δυνατού, στις διακειμενικές τεχνικές. Οι αναγνωστικές θεωρίες συμβαδίζουν αρμονικά με δραστηριότητες αναγνώρισης ή ανακάλυψης διακειμένων, οι οποίες συντελούν στην κατανόηση εκ μέρους των μαθητών της διακειμενικής υφής της ποιητικής και οικοδομούν σταδιακά την αναγνωστική ανταπόκριση του μαθητή, τη διεξαγωγή διαλόγου με τα κείμενα και την παραγωγή του προσωπικού του νοήματος, που μπορεί να διαφοροποιείται στις διαδοχικές αναγνώσεις του ίδιου κειμένου στην πορεία της ζωής του. Στα νέα αναλυτικά προγράμματα Ελλάδας και Κύπρου και στα νεότερα ανθολόγια κειμένων προτείνεται ο διάλογος μεταξύ των κειμένων, η αξιοποίηση των πολλαπλών παραλλήλων κειμένων που, είτε υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο, είτε προτείνονται, αλλά και η συνεξέταση των κειμένων με εικαστικά ή άλλα διακείμενα.

Οι αναγνωστικές θεωρίες είχαν αντίκτυπο γενικότερα στην παιδαγωγική και των άλλων καλών τεχνών, όπου θεωρήθηκε ότι η δημιουργική ανταπόκριση σε ένα έργο τέχνης δεν προκαλείται απλώς από μία στεγνή μορφή ανάλυσης ή μέσω επαγωγικών, κλειστών ερωτήσεων και απαντήσεων. Αντιθέτως, δόθηκε πολύ μεγάλη έμφαση στη φωνή και την έκφραση της γνώμης του μαθητή, στην υποβοήθησή του από τον εκπαιδευτικό να συσχετίζει το έργο τέχνης με τις δικές του εμπειρίες, να προβαίνει σε συγκρίσεις, να φωτίζει κάποιες πλευρές περισσότερο από άλλες. Εναπόκειται, συνεπώς, στον εκπαιδευτικό να εξασφαλίσει την ισορροπία μεταξύ αυθεντικής και ενημερωμένης ανταπόκρισης.

ε) Πολιτισμικές σπουδές στη Λογοτεχνία

Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα έκαναν την εμφάνισή τους οι λεγόμενες «κριτικές θεωρίες», ως αποτέλεσμα της επίδρασης του φορμαλισμού, της αποδόμησης, των σπουδών φύλου, του Μαρξισμού και της ιστορικής κριτικής. Στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών, όπου εντάσσονται οι κριτικές θεωρίες, μελετώνται οι τρόποι με τους οποίους συγκροτούνται οι πολιτισμικές ταυτότητες. Όσον αφορά στη Λογοτεχνία, οι πολιτισμικοί και ιστορικοί θεωρητικοί εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο οι πολιτισμικοί ρόλοι, οι στάσεις και οι αξίες των αναγνωστών, όπως και το ευρύτερο πολιτισμικό και ιστορικό περιβάλλον, διαμορφώνουν τις ανταποκρίσεις και τις αναγνωστικές πρακτικές (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015). Η Λογοτεχνία τίθεται, συνεπώς, ως υποκείμενη κατηγορία των πολιτισμικών κειμένων εν γένει, καθώς η έννοια του «κειμένου» έχει ανασηματοδοτηθεί ώστε να συμπεριλαμβάνει, όχι μόνο λογοτεχνικά κείμενα, αλλά κάθε είδος πολιτιστικής παραγωγής, όπως θεατρικά και κινηματογραφικά έργα, δημοφιλή αναγνώσματα, τηλεοπτικές σειρές, διαφημίσεις κ.α. Ουσιαστικά, διαφοροποιείται η θεώρηση της λογοτεχνίας και ο τρόπος της διδακτικής της προσέγγισης: από τη λογοτεχνία ως «προϊόν» μεταβαίνουμε στη λογοτεχνία ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική και ως πεδίο συγκρότησης νοημάτων και ταυτοτήτων. Συνεπώς παύει να υφίσταται η διάκριση υπέρ της λογοτεχνίας έναντι των υπολοίπων πολιτιστικών παραγώγων, ενώ τα κάθε είδους κείμενα εξετάζονται με όρους αφηγηματικών δομών μέσα από το πρίσμα διαφόρων οπτικών, όπως η ιδεολογία, οι θεσμοί, η φυλή, το φύλο, ο «άλλος», η κοινωνική τάξη και γενικώς οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές γραμματισμού των μαθητών (Easthope, 1996). Κατά συνέπεια, θέματα φυλετικών διακρίσεων, κοινωνικών ανισοτήτων και αδικίας παίρνουν τη θέση τους στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, η οποία μπορεί να παίζει αναμορφωτικό ρόλο στην κοινωνία, εφόσον οι νεαροί αναγνώστες αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους στις διαδικασίες αυτές (Beach et al., 2011).

Η διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας δεν στοχεύει πλέον στην ανεύρεση και την τεκμηρίωση της ενότητας και της λογοτεχνικής αξίας του κειμένου αλλά στη λεπτομερή αναγνώριση των συμφραζομένων και των όρων εντός των οποίων δομείται μια ανάγνωση, όπως και της λειτουργίας του κειμένου σε επίπεδο γλωσσικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό (Παπαρούση, 2014). Μελετάται, δε, ως ένα

σύνθετο διακειμενικό φαινόμενο, όπου συνεξετάζονται κείμενα του κανόνα με κάθε λογής κείμενα, κυρίως και κατά προτίμηση της επικαιρότητας, ενώ οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τις αναγνωστικές τους προτιμήσεις και να τις αιτιολογήσουν (Φρυδάκη, 2003:173 κ.ε.). Προτιμούνται σύγχρονα έργα, τα οποία προσφέρουν αυθεντική γνώση για την κουλτούρα, και φωτίζονται, κατά τη διδασκαλία, οι τρόποι με τους οποίους χειραγωγείται το κοινό και διαμορφώνει τη συνείδησή του μέσα από τις σηματοδοτικές πρακτικές της μαζικής κουλτούρας, με στόχο τη συνειδητοποίηση και την κριτική θεώρησή τους. Βέβαια, η κατανόηση μιας διαφήμισης περιοδικού, επί παραδείγματι, προϋποθέτει μεθόδους και όρους ανάλυσης που προέρχονται από ένα ευρύ διεπιστημονικό φάσμα (Σημειολογία, Κοινωνιολογία, Ψυχανάλυση, Φιλοσοφία κ.α.). Αυτό πρακτικά σημαίνει πως η σπουδή της Λογοτεχνίας ως ενός συνεκτικού και σαφώς διακριτού αντικειμένου μεταβάλλεται σε ένα πεδίο συνάντησης διαφόρων λογοτεχνικών θεωριών με ορισμένες κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, των οποίων η ισχυρή ταξινόμηση συνεχώς εξασθενεί (Κοινωνιολογία, Ιστοριογραφία, Ψυχανάλυση, Ιστορία της Τέχνης, Σημειωτική, Δομισμός, Μεταδομισμός, Αποδόμηση, Αφηγηματολογία κ.α.).

Δύο από τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών της Λογοτεχνίας στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση (Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας Νέου Σχολείου για το Γυμνάσιο και το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου), ακολουθούν την πολιτισμική ερμηνευτική, η οποία υποστηρίζει ότι τα κείμενα είναι το μέσο για τη σπουδή και την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών κατηγοριών, αναπαραστάσεων και αξιών που συγκροτούν τον σύγχρονο κόσμο και τη στάση του υποκειμένου προς αυτόν (Ντεκάστρο, 2000). Τα προγράμματα αυτά, έχοντας ως βασικό σκοπό την *κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό* και την ανάδειξη της λογοτεχνίας ως *σύνθετου πολιτισμικού φαινομένου*, τοποθετούνται θεωρητικά στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Λογοτεχνίας.

Κεφάλαιο 3ο: Η διδακτική προσέγγιση της Ποίησης στη Β/θμια Εκπαίδευση

α) Η διδακτική μετάθεση της τέχνης της Ποίησης

Από τη στιγμή που η Ποίηση συγκροτείται σε γνωστικό και διδακτικό αντικείμενο, προκύπτουν ερωτήματα σχετικά με τη συγκεκριμένη διδακτική μετάθεση, καθώς αυτή δεν αφορά ένα επιστημονικό αντικείμενο, αλλά μια τέχνη και παράλληλα μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική, με την οποία δεν ασχολούνται μόνον οι δημιουργοί της, οι ποιητές, αλλά και οι φιλόλογοι, οι κριτικοί και οι θεωρητικοί. Κομβικά ερωτήματα ως προς τη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης - εφόσον γίνεται a priori δεκτή η άποψη ότι η Ποίηση έχει τη θέση της στο σχολείο, όπως ακριβώς και στην κοινωνία - διατυπώθηκαν ήδη από το Συνέδριο του Cerisy-la-Salle στα 1969 και συνοψίζονται στα ακόλουθα (Doubrovsky, 1985):

- Τι επιχειρεί να διδάξει ο διδάσκων την Ποίηση-Λογοτεχνία;
- Πώς αντιλαμβάνεται σε θεωρητικό επίπεδο την πρακτική του;
- Πώς αυτή του η αντίληψη αντανακλά στον τρόπο που πλησιάζει τα έργα;
- Αξιίζει τον κόπο να διδάσκει κανείς Ποίηση-Λογοτεχνία και γιατί;

Η Φρυδάκη θεωρεί ότι, για να γίνουν σαφείς οι όροι της διδακτικής μετάθεσης, θα πρέπει να αναζητηθούν «κριτικά αξιώματα» σχετικά με τα ακόλουθα ζητήματα (Φρυδάκη, 2003:27):

- τη φύση του αντικειμένου και τους όρους που προσδιορίζουν τη διαμόρφωσή του σε διδακτικό αντικείμενο
- τη θέση του στο σημερινό κοινωνικό και πολιτισμικό τοπίο και τη λειτουργία του στον εκπαιδευτικό θεσμό
- τις επιστημολογικές εξελίξεις στις γνώσεις αναφοράς της Λογοτεχνίας.

Σύμφωνα με τον Serge Doubrovsky οι διδάσκοντες Ποίηση και Λογοτεχνία προσπαθούν να «μεταδώσουν μια κληρονομιά» με την οποία οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να ταυτιστούν. Πολλές φορές η κληρονομιά αυτή δε φαίνεται να αφορά και τόσο τους εφήβους της μετανεωτερικής- μεταβιομηχανικής εποχής. Μιας

εποχής όπου η τέχνη γενικότερα έχει ενσωματωθεί στη βιομηχανία της κουλτούρας της καπιταλιστικής οικονομίας και η οργάνωση της γνώσης έχει ριζικά μετασχηματισθεί κάτω από την ανάπτυξη των τεχνολογιών και των μεθόδων της πληροφορικής (Lyotard, 1979). Η θετική επίδραση της ενασχόλησης των εφήβων με την Ποίηση στη γνωστική, διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξή τους, όπως και οι ευκαιρίες που παρέχει για εμπλουτισμό της γλώσσας, δυστυχώς έχουν υποτιμηθεί, σύμφωνα με τις διαπιστώσεις των διοργανωτών και συμμετεχόντων στην πρώτη του είδους της σειράς σεμιναρίων με τίτλο “Poetry Matters” (2011-2012), που χρηματοδότησε το Συμβούλιο Οικονομικών και Κοινωνικών Ερευνών (ESRC) του Ηνωμένου Βασιλείου και τα πορίσματά του καταγράφονται στον συλλογικό τόμο με τίτλο “Making Poetry Matter. International Research on Poetry Pedagogy” (Dymoke, Lambirth, & Wilson, 2013). Στο έργο του “The problem with Poetry” ο R. Andrews αναφέρει ότι η Ποίηση συχνά θεωρείται ως κάτι μακρινό από την καθημερινή ζωή και ως η λιγότερο χρήσιμη από τις τέχνες, η οποία κατοικεί σε έναν περικλειστο και αυτοαναφορικό κόσμο, όπου πρόσβαση έχει μόνο μία πνευματική ελίτ. Αυτή η αντίληψη επεκτείνεται και στο χώρο του σχολείου όπου, για να καταπολεμηθεί, χρειάζονται προσεγγίσεις που να αναδεικνύουν την πολυτροπικότητα της Ποίησης (την ρυθμική, προφορική και οπτική διάστασή της), την ποικιλία της (τις ποικίλες φόρμες της, τρόπους παρουσίασης και πολιτισμικές διαστάσεις) και προπάντων να εστιάζεται το διδακτικό ενδιαφέρον στη δημιουργική γραφή των μαθητών (Andrews, 1991), καθώς και στην έμπνευση και την αισθητική ανταπόκρισή τους (Certo et al., 2012). Ειδικά ως προς τη δημιουργική γραφή, τονίζεται ιδιαιτέρως η θετική συνεισφορά της στην κατανόηση εκ μέρους των μαθητών των τεχνικών και των συμβάσεων του ποιητικού γένους, καθώς, κατά τη διάρκεια της ποιητικής δημιουργίας τους, υιοθετούν την οπτική του ποιητή που παρατηρεί και προβληματίζεται ως προς τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών, του μέτρου, του ρυθμού και την επιλογή της κατάλληλης λέξης (Beach et al., 2011).¹⁰

Προφανώς οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται και με το καθήκον να βοηθούν τους μαθητές μέσω της Ποίησης και της Λογοτεχνίας να αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα που καθορίζουν τις ζωές όλων

¹⁰ Η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα τεράστιο κεφάλαιο, το οποίο από μόνο του αποτελεί αντικείμενο πολλών επιστημονικών διατριβών. Χρήσιμα στοιχεία για τη δημιουργική γραφή υπάρχουν στο περιοδικό Creative Writing λ.χ. Wirtz, 2010, αλλά και στην έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου «Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως» το έτος 2012 με συγγραφέα τον Μίμη Σουλιώτη.

και να συνειδητοποιούν ότι τα λογοτεχνικά κείμενα εγγράφονται σε θέματα εξουσίας και δημιουργούνται στο πλαίσιο συγκεκριμένων ιδεολογικών επιδράσεων (Beach et al, 2011:153). Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής, και ειδικά τον Paulo Freire, ο αναγνώστης θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί κριτικά το πλαίσιο εντός του οποίου παράγεται το κείμενο, την ιστορική, πολιτική, κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική στιγμή, τις συγκεκριμένες συνθήκες που οδήγησαν τον συγγραφέα να γράψει αυτό το κείμενο. *«Η ανάγνωση του κόσμου πάντα προηγείται της ανάγνωσης της λέξης και η ανάγνωση της λέξης υπονοεί την αδιάλειπτη ανάγνωση του κόσμου»* (Freire & Macedo, 1987).

Επομένως τι διδάσκει κανείς όταν διδάσκει Ποίηση; Πώς από την ιδιωτική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός περνά στη συλλογική διδασκαλία; Ο Μαρωνίτης θεωρεί πως ελάχιστα ποιητικά κείμενα που μπορούν να δημιουργήσουν αμηχανία στον αναγνώστη, προσεγγίζονται διδακτικά στη σχολική αίθουσα. Οι συνηθισμένες διδακτικές πρακτικές της ανάλυσης και της ερμηνείας οφείλουν να αναθεωρηθούν προς όφελος της ανάγνωσης, και δη της φιλολογικής. Η ανάλυση, υπακούοντας σε μία ανατομική και σχολαστική λογική, αφενός μεν αναζητά μανιωδώς τα καλολογικά στοιχεία και τέμνει το κείμενο σε συντακτικές μονάδες, αφετέρου αναζητά το «μοναδικό και ορθό» νόημα του κειμένου. Η ερμηνεία, διασπώντας την ποιητική έκφραση σε σημαίνοντα και σημαινόμενα, προϋποθέτει έναν μνημένο εξηγητή, ρόλο τον οποίο αναλαμβάνει να παίζει στην αίθουσα ο φιλόλογος. Ο ορθός όρος, κατά τον Μαρωνίτη, είναι η ανάγνωση, η οποία προϋποθέτει ειδική σχέση του αναγνώστη με την κοινή γλώσσα και ταυτοχρόνως εξοικείωση με τον ποιητικό κώδικα, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τον ποιητικό λόγο και να γνωρίζει τη θέση και τη λειτουργία του εντός του σώματος της κοινής γλώσσας (Μαρωνίτης, 1978). Αυτή είναι προφανώς και η αποστολή του εκπαιδευτικού, η καλλιέργεια αυτής της ειδικής σχέσης και η εξοικείωση των μαθητών με τον ποιητικό λόγο σε μια διαδικασία συν-ανάγνωσης, η οποία ξεκινά συνήθως από παραναγνώσεις.

Ο Doubrovsky θεωρεί ότι διδάσκοντας Ποίηση-Λογοτεχνία δεν σημαίνει ότι πρωτίστως καθιστούμε τους μαθητές ικανούς να δημιουργήσουν αλλά να απολαμβάνουν τα ποιητικά-λογοτεχνικά έργα. Το έργο τέχνης, και μάλιστα το ποιητικό κείμενο, δεν προσκαλεί σε μια καθαρή πράξη πνευματικής γνωστικότητας αλλά σε μία πράξη συγκινησιακής μέθεξης που ενεργοποιεί την ολότητα του προσώπου (Doubrovsky, 1985). Η ανάγνωση του κειμένου, κατά τη Jean Alter, πρέπει να

ξεπερνά τη βιωμένη εμπειρία αλλά και να αναφέρεται σ' αυτή συνεχώς. Η ερμηνευτική προσέγγιση που επιχειρεί ο αναγνώστης υποτάσσεται στην αυστηρότητα μιας σχεδόν επιστημονικής πειθαρχίας: κάθε επιβεβαίωση πρέπει να στηρίζεται στο κείμενο και να εντάσσεται σ' ένα λειτουργικό σύνολο, να έχει ομοιογένεια και να επαληθεύεται μέσω του κειμένου (Alter, 1985).

Σύμφωνα με την Καπλάνη ο ποιητικός λόγος δημιουργεί ιδιαίτερες αναγνωστικές προϋποθέσεις και προσδοκίες λόγω της υψηλής συμπύκνωσης πολλαπλών νοημάτων σε μικρές φόρμες, έχει ως αναγκαίο συστατικό του το ρυθμό, απαιτεί ακρίβεια και αυστηρότητα στην έκφραση, προϋποθέτει έντονη αλληλεπίδραση μορφής και περιεχομένου, διαθέτει πολλές φωνές ή παραλλαγές της ίδιας φωνής και προαπαιτεί συναισθηματική και διανοητική ωριμότητα και εγρήγορση για να προσεγγισθεί (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2004:293). Ο Αγγελάτος υποστηρίζει πως η διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας που επιλέγεται σε κάθε περίπτωση, αντικατοπτρίζει την αντίληψη του διδάσκοντος περί Λογοτεχνίας, η οποία εδραιώνεται μεθοδολογικά σε ένα ή περισσότερα πεδία (Αγγελάτος, 2008). Ακολουθώς θα εξετάσουμε πώς και για ποιους λόγους διαμορφώθηκαν οι κυριότερες διδακτικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα και στις αγγλόφωνες χώρες.

β) Ιστορική θεώρηση της διδακτικής μετάθεσης της Ποίησης στο ελληνικό σχολείο

Η διδασκαλία της Ποίησης στο ελληνικό σχολείο δεν έχει μακρόχρονη ιστορία. Χρονολογείται από το 1884, όταν ο Νικόλαος Πολίτης εισήγαγε μόνο στο Ελληνικό Σχολείο, και όχι στο Γυμνάσιο, τη διδασκαλία κειμένων νεωτέρων Ελλήνων «λογογράφων και ποιητών», ενώ στα 1927 ολοκληρώθηκε η εισαγωγή του μαθήματος σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου. Οι λόγοι αυτής της καθυστέρησης συνδέονται με τη διαδικασία διαμόρφωσης του ελληνικού έθνους σε ένα νέο κράτος, το οποίο προσπαθούσε με κάθε δυνατό μέσο να αποδεικνύει την ιστορική και πολιτιστική του σύνδεση και συνέχεια με το αρχαιοελληνικό παρελθόν, παραγνωρίζοντας και υποτιμώντας το παρόν του και το μεγαλύτερο μέρος της ιστορικής του πορείας. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και οι εντονότερες έριδες σχετικά με την επίσημη γλώσσα του κράτους, το γνωστό «γλωσσικό ζήτημα», που ταλάνισε για περίπου δύο αιώνες την ελληνική κοινωνία και είχε σοβαρές επιπτώσεις και στη χάραξη πολιτικής ως προς τη γλωσσική εκπαίδευση.



Σε ολόκληρο τον 19^ο αιώνα η νεοελληνική γλώσσα και ο νεοελληνικός πολιτισμός είχαν εξοστρακισθεί από την εκπαίδευση, καθώς πολιτικές και κοινωνικές σκοπιμότητες υπαγόρευαν τη στροφή της πνευματικής ζωής του έθνους στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό ώστε να συνδεθεί οργανικά το άδοξο παρόν με το ένδοξο παρελθόν. «Τον δίδαξαν [τον λαό] πως για να ζήσει, να γίνει μεγάλος και δοξασμένος σαν τους μεγάλους και δοξασμένους προγόνους του, πρέπει να ξαναζωντανέψει τις φόρμες της ζωής τους. Ανάσταση του αρχαίου πολιτισμού! Στη νεότερη Αθήνα θα ξαναπερπατήσουν πάλι Σωκράτηδες και Πλάτωνες, Φειδίες και Ικτίνοι [...] Αρκεί να ξαναγράψουμε και να μιλήσουμε την αρχαία γλώσσα ...» έγραφε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Δ. Γληνός.¹¹ Η νεοελληνική γλώσσα θεωρούνταν φτωχή, χυδαία και γεμάτη ξένες λέξεις (τουρκικές, σλαβικές κ.α.), συνεπώς θα έπρεπε να «καθαριστεί» και να εξευγενιστεί (Τόγιας, 1988). Γι' αυτό, μέχρι το 1884, αντί της νέας ελληνικής διδάσκονταν η αρχαία, όχι σαν νεκρή γλώσσα, αλλά σαν υποκατάστατο της ζωντανής (Τσουκαλάς, 1977:557). Στη συνέχεια οι ελληνοδιδάσκαλοι δίδασκαν τη νέα

¹¹ Δ. Γληνός «Εκλεκτές Σελίδες» τομ. Γ', εκδ. Στοχαστής, Αθήνα, 1972 (σελ.19)

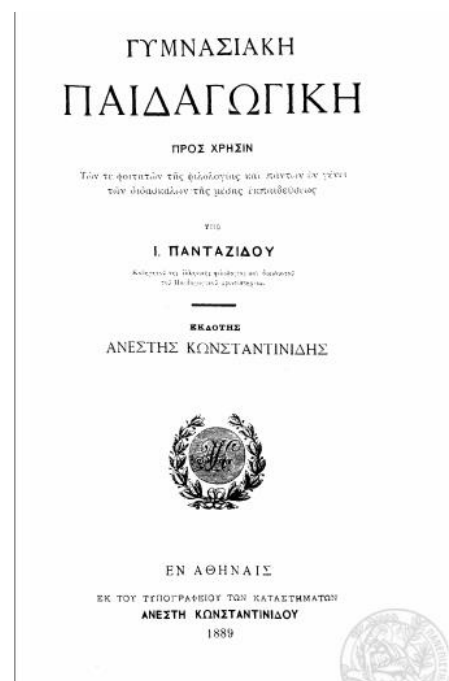
ελληνική (την καθαρεύουσα) χωρίς να την έχουν διδαχθεί οι ίδιοι, και μάλιστα σε παραλληλισμό με την αρχαία ελληνική, με στόχο τη διευκόλυνση της εκμάθησης της τελευταίας στο πεδίο της ανάγνωσης, της αναδιήγησης και της αποστήθισης «τεμαχίων», σύμφωνα με τον Κανονισμό του 1836, σε αγαστή αρμονία με τα κελεύσματα του σχολαστικισμού. Τα έργα της νεοελληνικής γραμματείας δεν είχαν καμία θέση στο πρόγραμμα του σχολείου, παρότι υπήρξαν κάποιες φωνές που με επίσημο τρόπο πρότειναν την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση (Βεργωτής, Ξανθόπουλος, Παρανίκας, Πανταζίδης κ.α.).

Στα 1874 ο Γερμανός καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Mich. Deffner εκδίδει ένα βιβλίο με τίτλο: «Σχέδια προς Έκθεσιν Ιδεών προς χρήσιν της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεως του Γυμνασίου», στο οποίο συνδέει τη διδασκαλία των εκθέσεων με τη διδασκαλία νεοελληνικών κειμένων. Κατά τον Deffner η διδακτική προσέγγιση της Ποίησης πρέπει να περιλαμβάνει *απαγγελία καλών ποιημάτων νεωτέρων ποιητών, ανάγνωσιν τεμαχίων εκ νεοελληνικής χρηστομαθείας και λογικήν και γραμματικήν αυτών εξέτασιν και ασκήσεις εις το να τρέπουν ποιήματα εις τον πεζόν λόγον*» (Τόγιας, 1988:93). Αυτή η αναλυτική πρακτική κυριαρχούσε για πολλά χρόνια με στόχο να *μορφώση παρά τω μαθητή γλωσσικόν ύφος καθαρόν και γλαφυρόν*, σύμφωνα με το νομοσχέδιο του Γ. Μίληση (1877), το οποίο δεν ψηφίστηκε ως νόμος του κράτους επειδή κρίθηκε πολύ πρωτοποριακό για την εποχή του (πρότεινε την εισαγωγή των νεοελληνικών κειμένων και την καθιέρωση του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ως ιδιαίτερο και ανεξάρτητο μάθημα από τα Αρχαία Ελληνικά).

Η αλλαγή θα αρχίσει να συμβαίνει επί κυβερνήσεως Χαριλάου Τρικούπη, όταν επιχειρείται μια οργανωτική και ανανεωτική προσπάθεια σε όλους τους τομείς, και ειδικά στον πνευματικό, όπου σημειώνεται μία στροφή στις ρίζες και τις αξίες του νεοελληνικού έθνους και του πολιτισμού του. Ο Νικόλαος Πολίτης με τις λαογραφικές του μελέτες και η γενιά του 1880, με τη στροφή της στη λαϊκή παράδοση και την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως εκφραστικού οργάνου της, ανέδειξαν τα ζωντανά στοιχεία της εθνικής μας ζωής (Τόγιας, 1988:115). Είναι η έναρξη της εποχής του λογοτεχνικού και εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, ο οποίος θα κορυφωθεί με την ανάληψη της εξουσίας από τον Βενιζέλο και τη συστράτευση των προοδευτικών παιδαγωγών και διανοουμένων της εποχής μαζί του (ίδρυση *Εκπαιδευτικού Ομίλου* στα 1910 με στόχο την ίδρυση προτύπου σχολείου), προκειμένου να υποστηριχθεί η υλοποίηση ενός προγράμματος αστικού

εκσυγχρονισμού. Είναι, όμως, και η εποχή της έξαρσης του Γλωσσικού Ζητήματος, με αντιπάλους αρχαϊστές καθηγητές, όπως ο Κόντος, ο Χατζηδάκις και ο Μιστριώτης, και δημοτικιστές, όπως ο Βερναρδάκης και ο Ψυχάρης. Τελικά το 1884 δημοσιεύθηκε νέο πρόγραμμα μαθημάτων των Ελληνικών σχολείων και των Γυμνασίων, στο οποίο, με εισήγηση του Ν. Πολίτη, περιελήφθη η διδασκαλία νεοελληνικών κειμένων από δύο συλλογές, τα λεγόμενα Νεοελληνικά Αναγνώσματα (των Δροσίνη-Κασδώνη και του Κοφινιώτη).

Ως προς τον τρόπο διδασκαλίας των κειμένων, τα οποία ανήκαν στη λόγια παράδοση και η γλώσσα τους ήταν μια άκαμπτη καθαρεύουσα, δεν υπήρξε κάποια πρωτοτυπία: μεταφέρθηκε η τεχνογνωσία της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών ή επιστρατεύθηκε ο αυτοσχεδιασμός των εκπαιδευτικών, εφόσον δεν υπήρχε διαμορφωμένη διδακτική παράδοση, οπότε οι μαθητές, στην καλύτερη περίπτωση που έκαναν μάθημα νέων και όχι αρχαίων ελληνικών, ασκούσαν σε απλή ανάγνωση, αντιγραφή, ορθογραφία και τεχνολογία (εξαντλητική άσκηση Γραμματικής αναγνώρισης των λέξεων του κειμένου).



Το 1889 δημοσιεύεται η «Γυμνασιακή Παιδαγωγική» του καθηγητή Ιωάννη Πανταζίδη (Παν. Αθηνών), πρωτοποριακό έργο για την εποχή του, λόγω των ρηξικέλευθων ιδεών του καθηγητή για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών, και μάλιστα την αντίστοιχη κατάργηση των αρχαίων στις δύο πρώτες τάξεις του Ελληνικού σχολείου. Είναι η πρώτη στην ιστορία του μαθήματος Ειδική Διδακτική, η πρώτη θεωρητική προσπάθεια από πανεπιστημιακό καθηγητή για τη θεμελίωση και την οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος των Νέων Ελληνικών. Ο Πανταζίδης αναφέρεται

στον τρόπο που διδασκόταν το μάθημα ως τότε: *ακανονίστως, ατάκτως, αμελώς και εμπειρικώς και μόνον εν παρέργω...* Παρουσιάζει τα στάδια της ορθής διδασκαλίας, ακολουθώντας το ερβαρτιανό σύστημα, τα οποία είναι η ανάγνωση του κειμένου (απρόσκοπτη, λογική και καλλιτεχνική οι τρεις βασικές της ιδιότητες), η ερμηνεία του (λεξιλογική εξομάλυνση) και τέλος ασκήσεις γραμματικής. Ως προς την ποίηση,

προτείνει να οριστούν κάποια ποιήματα, όπως έμμετροι μύθοι αλλά και δημοτικά τραγούδια, με στόχο την απομνημόνευση, αφού έχουν προηγηθεί η ανάγνωση και η ερμηνεία τους. Επιπλέον κάνει λόγο για *θεωρία ποιητική*, στοιχεία δηλαδή σχετικά με τα διάφορα είδη ποίησης και τα χαρακτηριστικά τους, όχι, όμως, εκτεταμένη και λεπτομερή. Ο σκοπός του μαθήματος των Νέων Ελληνικών για τον Πανταζίδα δεν ήταν μόνο γλωσσικός αλλά ευρύτατα παιδευτικός και μορφωτικός: *η αληθής μόρφωσις και διάπλασις του τε πνεύματος και της καρδιάς*. Η προσπάθειά του, σε σχέση με την εποχή και τις συνθήκες που έγινε, ήταν πάρα πολύ σημαντική και άνοιξε δρόμους για τους επόμενους, έστω και αν υπήρξαν εν τω μεταξύ παλινδρομήσεις και ακυρωμένες προσπάθειες, κάποιες φορές από τις αντιδράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μη μειωθούν οι ώρες διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, όπως στην περίπτωση του Νομοσχεδίου του Υπουργού Παιδείας Γ. Θεοτόκη (1889), που προέβλεπε διδασκαλία των Νέων Ελληνικών σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και το οποίο τελικά δεν ψηφίστηκε.

Ένα πολύ αξιόλογο βιβλίο με ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη διδακτική μεθοδολογία των Νέων Ελληνικών υπήρξε «*Η διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας εν τε τη κατωτάτη και τη μέση εκπαίδευσει*» του Π.Α. Βαλάκη (εκδ. 1909). Ο Βαλάκης επιχειρηματολογεί υπέρ της μεθόδου διδασκαλίας που προτείνει, επεκτείνεται, όμως, και σε θεωρητικά θέματα με στοχασμό που δύσκολα απαντάται σε σχετικά κείμενα της εποχής του, ακόμη και στις δυτικές χώρες. Κάνει λόγο για τον *ποιητικώς μεμορφωμένον διδάσκαλον*, τον άνθρωπο με καλλιτεχνικές ευαισθησίες που γνωρίζει την Ποίηση και δημιουργεί το ανάλογο κλίμα στην τάξη του για τη διδακτική της προσέγγιση. Μιλά για *παιδαγωγικώς ορθή εκλογή των ποιημάτων* και συνδέει την εκλογή αυτή με ημιτυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, όπως οι σχολικές γιορτές, οι εκδρομές, η σχολική γενικώς



επικαιρότητα, η οποία πρέπει να συνδυάζεται με Ποίηση.

Η *σκόπιμος μεθοδική επεξεργασία* που προτείνει, ακολουθεί το ερβαρτιανό σύστημα, χωρίζεται σε στάδια, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση και υπάρχει λεπτομερής προσδιορισμός του τι ακριβώς συμβαίνει στο κάθε στάδιο και γιατί. Στην προπαρασκευή (αφόρμηση) ο εκπαιδευτικός ενημερώνει για ποιο λόγο θα διδαχθεί το συγκεκριμένο κείμενο και προσπαθεί να αναπλάσει τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις των μαθητών και να προετοιμάσει το κλίμα για την υποδοχή του ποιήματος προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι μαθητές θα διαβάσουν σιωπηλά το ποίημα, έτσι ώστε να *εγκύπτει ο παις αυτενεργών επί της ύλης*, και δεν θα ακολουθήσει σ' αυτό το στάδιο ανάγνωση του εκπαιδευτικού. Πολύ σημαντική διαφοροποίηση από τα ειωθότα, και μάλιστα πρωτοφανής αναφορά ως διδακτικού στόχου της αυτενέργειας, η οποία εντασσόταν στο πλαίσιο της Προοδευτικής Παιδαγωγικής, σύμφωνα με τα διδάγματα του Rousseau και του Pestalozzi.

Ακολουθεί λεπτομερής εξέταση της μορφής και του περιεχομένου, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν την αλληλουχία μεταξύ των στοιχείων που συναπαρτίζουν το κείμενο, *τα συνδετικά νήματα*, να συμπληρώσουν τα ελλείποντα (αυτό θυμίζει τα σημεία απροσδιοριστίας της θεωρίας του Iser) και να διασαφηνίσουν τα ασαφή. Τονίζεται η ανάγκη να αναδειχθεί μέσω της ανάγνωσης μεταξύ των γραμμών η ανασηματοδότηση των σημαινόντων από τον ποιητή, έτσι ώστε να αναδειχθεί η ιδέα του κειμένου. Ο *άριστος τρόπος διεξαγωγής της διασαφήσεως* είναι η *ερωτηματική μορφή*, η οποία εμψυχώνει τους διδασκομένους, οξύνει την αντίληψή τους και συντελεί στην αυτενέργειά τους. Επίσης πολύ σημαντική πρωτοτυπία, εφόσον αμφισβητεί τον κυρίαρχο δασκαλοκεντρισμό και τη μετωπική διδασκαλία της εποχής.

Έπειτα αναδεικνύεται η *οικονομία* του κειμένου, η κεντρική ιδέα του και τα επιμέρους τμήματα, καθώς και τα *κάλλη/καλλοναί* του κειμένου, τα τεχνικά μέσα, δηλαδή, που χρησιμοποίησε ο ποιητής για να εκφράσει το μήνυμά του, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της αισθητικής αγωγής, στο στάδιο που το ονομάζει *εκτίμηση*. Προβαίνει σε εύστοχες παρατηρήσεις σχετικά με την αισθητική και συναισθηματική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού, η οποία θα συντελέσει στην ανάδειξη των διανοημάτων του κειμένου αλλά και των καλλονών της μορφής του. Επιπλέον, τονίζει ότι τα παιδιά, κατά τη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης, αρέσκονται στο ρυθμό, τον στίχο και το περιεχόμενο του ποιήματος και γενικά σε ό, τι εξαίρει το πνεύμα και τη διάθεσή τους.

Στο στάδιο μετά τη διδασκαλία οι μαθητές απομνημονεύουν το ποίημα και γράφουν εκθέσεις, στις οποίες αναπτύσσουν τις *ηθικές ιδέες* του ποιήματος. Προτείνει επίσης να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός παρεμφερούς θέματος ποιήματα ώστε να τα συνεξετάζουν οι μαθητές και να βρίσκει σχετικές εικόνες π.χ. έργα τέχνης που να απεικονίζουν τα περιγραφόμενα στο ποίημα. Παρεμφερή διδακτική μεθοδολογία είχε προτείνει σε πιο συνεπτυγμένη μορφή ο Γ. Καψάλης σε άρθρο του στο περιοδικό *Εθνική Αγωγή* στα 1902 υπό τον τίτλο: «*Η νεοελληνική εν τοις σχολείοις της Μ.Ε.*». Βέβαια, κοινό σημείο των διδακτικών μεθοδολογιών που προτεινόταν και ακολουθούνταν στην πράξη ήταν η εξαγωγή ηθικού διδάγματος ή διαφόρων *πορισμάτων*, ώστε να διατηρείται ο απαραίτητος και ενδεδειγμένος φρονηματιστικός τόνος (ηθικός, εθνικός, θρησκευτικός). Αυτό φαίνεται ανάγλυφα στη διόρθωση του επιθέτου «μητρικής» με τα αντίστοιχα «εθνικής ή επισήμου» στην εικόνα του εξωφύλλου του βιβλίου του Βαλάκη, αλλά και στα σημεία εντός του βιβλίου του, όπου αναφέρεται η φράση «μητρική γλώσσα».

Το διάστημα από το 1909 ως το 1929 υπήρξε το πλέον σημαντικό για την ιστορία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών, καθώς γενικεύεται πλέον η διδασκαλία του σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ορίζεται ως πρωτεύον και αυτοτελές, διαχωριζόμενο από τα Αρχαία Ελληνικά (διάταγμα 29/12/1923) και η δημοτική γλώσσα κυριαρχεί πια στα σχολικά αναγνώσματα, όπως και οι σύγχρονοι συγγραφείς και ποιητές. Πιο συγκεκριμένα, ως βήματα προόδου μπορούν να αναφερθούν τα ακόλουθα: α) με το νέο Πρόγραμμα του 1914-1918 καταργείται η λέξη *ανάγνωση* και καθιερώνεται η λέξη *ερμηνεία*, μην αφήνοντας πλέον περιθώριο σε κανέναν εκπαιδευτικό να περιορίζεται στην απλή ανάγνωση του κειμένου και στη συνέχεια να επιδίδεται σε ατελείωτες γραμματικές ασκήσεις, β) η Έκθεση της Επιτροπείας (ΦΕΚ 11Β/31/01/1929) όριζε ότι τα κείμενα έπρεπε να είναι *λογοτεχνήματα* και ο σκοπός της διδασκαλίας *αισθητικός* και όχι πλέον γλωσσικός.

Όλα αυτά δεν θα είχαν επιτευχθεί χωρίς τις άοκνες προσπάθειες του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Δ. Γληνός, Μ. Τριανταφυλλίδης, Αλ. Δελμούζος), οι οποίοι με την έκδοση του Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου από τον Ιανουάριο του 1911 προωθούσαν τις αρχές του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού με τη δημοσίευση μελετών και άρθρων πάνω σε γλωσσικά και παιδαγωγικά θέματα. Πίστευαν ακράδαντα ότι η πρόοδος του ελληνικού Έθνους ήταν συνυφασμένη με τη θεμελίωση της Παιδείας πάνω «στο γνήσιο νεοελληνικό κόσμο, δηλαδή στη ζωντανή γλώσσα, λαϊκή παράδοση

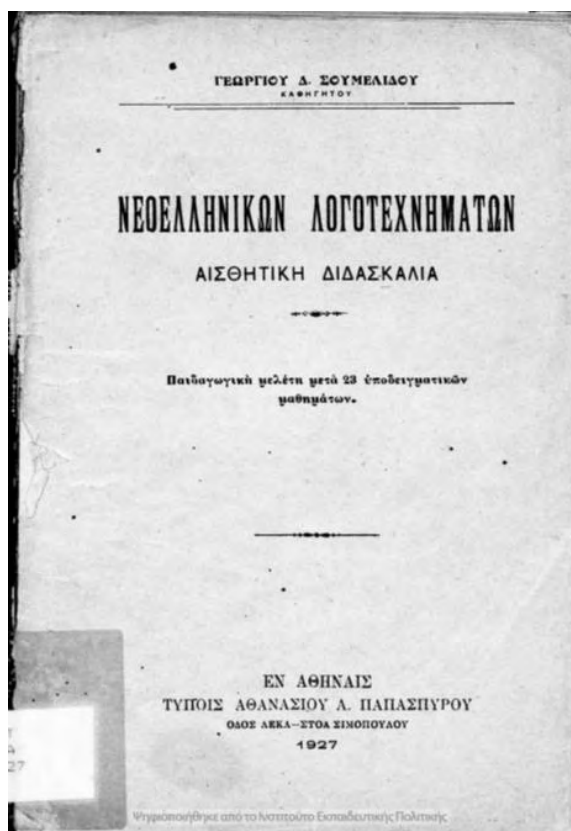
(δημοτικά τραγούδια, παραμύθια, θρύλοι, παροιμίες, νεοελληνικά ήθη και έθιμα, ποικίλοι τρόποι ζωής, φανερώματα τέχνης) και τη δημιουργική λογοτεχνία».¹²

Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος είχε να αντιπαλέψει την ενορχηστρωμένη επίθεση της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, αλλά και του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου. Έτσι, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917-1920 πραγματοποιήθηκε μόνο για το Δημοτικό Σχολείο και άφησε πίσω της εξαιρετικό έργο, παρότι, αμέσως μετά την αποτυχία του Βενιζέλου, επήλθε ανατροπή της κατάστασης στην εκπαίδευση και οι πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης κατηγορήθηκαν ως υπεύθυνοι «των προς διαφθοράν της ελληνικής γλώσσας και παιδείας τελεσθέντων πραξικοπημάτων».



¹² Αλέξης Δημαράς, Εκπαιδευτικός Όμιλος. Κατάλογος μελών 1910-1927. Σύνθεση-Περιγραφή-Εκτιμήσεις, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα 1994, σ. 16.

Στα 1927 κυκλοφόρησε το παιδαγωγικό βοήθημα για τα Νέα Ελληνικά του Γ.Δ. Σουμελίδη, το οποίο περιελάμβανε την αισθητική διδασκαλία των νεοελληνικών



λογοτεχνημάτων για τα σχολεία της Μ.Ε. Ο Σουμελίδης αναφέρεται στον πρόλογό του στη μέθοδο διδασκαλίας που επικρατεί στα σχολεία της εποχής του και τη χαρακτηρίζει νεκρά και άγονον, ανίκανον να διεγείρη το ενδιαφέρον και τον έρωτα των μαθητών διά την νεαράν μας λογοτεχνίαν. Μεγάλη ευθύνη αποδίδει στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, άλλοτε χωρίς ειδικά εφόδια από τις σπουδές τους, αναλαμβάνουν να ερμηνεύσουν τα έργα συγγραφέων που δεν γνωρίζουν και δεν αγαπούν, και άλλοτε περιφρονούν και συκοφαντούν το μάθημα ως κατώτερο των αρχαίων

ελληνικών, διδάσκοντάς το όπως ακριβώς και τα Αρχαία, αλλά και γενικότερα στους μορφωμένους ανθρώπους του καιρού του στους οποίους δεν *εκαλλιεργήθη ποσώς φιλογολικόν και φιλότεχνον αίσθημα*. Επίσης, για πρώτη φορά μιλά κάποιος για το χωρισμό και του μαθήματος των Νέων Ελληνικών σε Νεοελληνικά Κείμενα και Έκθεση και για την ανάγκη να καθορισθούν με σαφήνεια οι επιδιωκόμενοι σκοποί, ώστε να βρεθούν και οι κατάλληλοι τρόποι για την επίτευξή τους. Καθορίζει ως κύριο σκοπό της ανάγνωσης και μελέτης λογοτεχνικών έργων, ποιημάτων ή πεζών, την αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια (*την καλλιέργεια του αισθήματος του καλού και ωραίου, την ανάπτυξιν παρά τοις μαθηταίς της ικανότητος του διακρίνειν και εκτιμάν το ωραίον*) και, δευτερευόντως, την *καλλιέργειαν καλλιτεχνικού γλωσσικού αισθήματος*. Η αισθητική αγωγή αποτελεί πρόταγμα για τον Σουμελίδη και θεωρεί ότι μέσω αυτής *εξευγενίζεται το αίσθημα, ανυψούται το πνεύμα και η αγωγή επιτυγχάνει του σκοπού της*.

Ως προς τη διδακτική προσέγγιση, ο Σουμελίδης θεωρεί ότι γίνεται παρεξήγηση και μεγάλη κατάχρηση της παιδαγωγικής αρχής της προπαρασκευής

(αφόρμησης) διότι καταναλώνεται το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας χωρίς να υπάρχει σοβαρή ανάγκη. Δεν συμφωνεί με τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού στην αρχή και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κάτι που σήμερα θεωρείται απαραίτητο για την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών (προβλέψεις, υποθέσεις, αρχικές ιδέες). Θεωρεί ότι πρέπει τα παιδιά να αφήνονται να χαρούν το κείμενο χωρίς σχολιασμούς και παρεμβάσεις του δασκάλου και, όταν έρθει η ώρα του χωρισμού του κειμένου σε ενότητες, αυτό να γίνεται από τους μαθητές και όχι από τον δάσκαλο, οπωσδήποτε, δε, να έχει προηγηθεί το όλο και μετά να ακολουθούν τα μέρη (συνθετική μέθοδος). Σύμφωνα με τον Τόγια, η προσφορά του Σουμελίδη ήταν η απομάκρυνση από το ερβάρτιανό σύστημα και η προσέγγιση στα διδάγματα του «Σχολείου Εργασίας» (Τόγιας, 1988:447).

Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία ξεκινά αφού καθορίσουμε την υπόθεση με γνώμονα τον τίτλο, μετά περνάμε στην ανάγνωση, όσες φορές χρειαστεί, διευκρινίζουμε τα ασαφή ή εξηγούμε άγνωστες λέξεις και τέλος φτάνουμε στην ανάλυση και την κριτική, τη βαθύτερη μελέτη του αποσπάσματος. Τα στάδια της μελέτης μας είναι τα ακόλουθα:

- Οι μαθητές θα πρέπει να πουν τις εντυπώσεις τους, τι εντύπωση τους έκανε το κείμενο, τα συναισθήματά τους και κάνουν μια γενική τοποθέτηση επί του κειμένου.
- Εντοπίζουν την κύρια ιδέα του έργου, την κεντρική σκέψη που ενέπνευσε στο συγγραφέα το συγκεκριμένο κείμενο.
- Εξετάζεται ο τρόπος και τα μέσα με τα οποία επιτυγχάνει ο συγγραφέας το σκοπό του (πώς αναπτύσσει την ιδέα του ο συγγραφέας, πώς κατατάσσει τα νοήματά του κ.τ.λ.).
- Εξετάζονται τα μέρη του κειμένου και η σχέση μεταξύ τους, καθώς και αν υπάρχουν παρεκβάσεις ή περιττά στοιχεία που διασπούν την ενότητα του όλου.
- Αναγνωρίζονται τα μέσα που χρησιμοποιεί ο ποιητής για να ποικίλλει το κείμενο (φραστικοί τρόποι, ποιητικά και ρητορικά κοσμήματα του λόγου, σύνθετα, μεταφορές, προσωποποιήσεις, χρήση ερωτήσεων, διαλόγου κ.λ.π.).
- Εξετάζεται η αληθοφάνεια και η φυσικότητα των γεγονότων, των χαρακτήρων, των εκφράσεων.

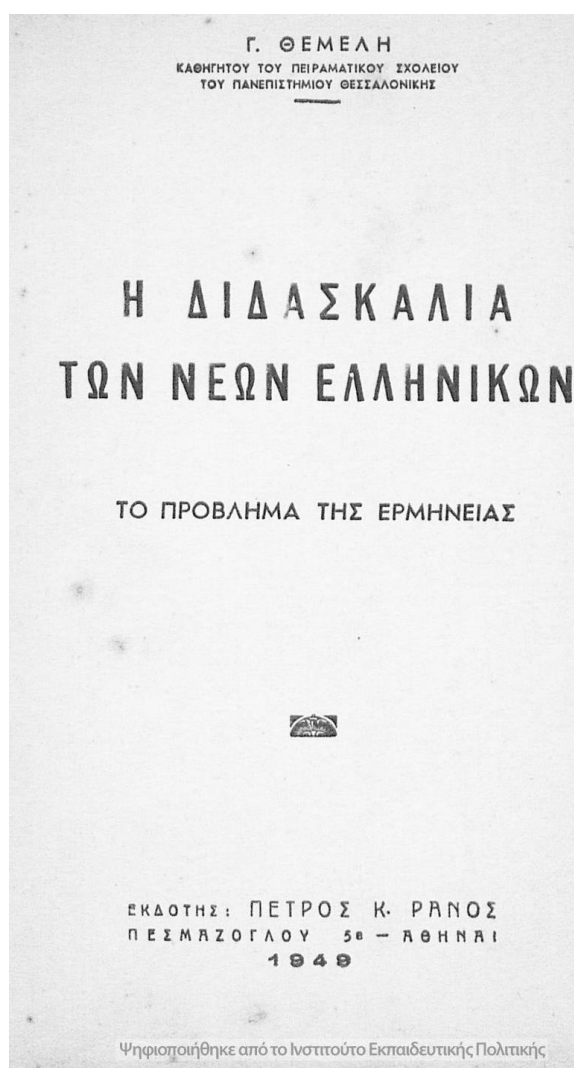
- Εξετάζεται αν το έργο αναπτύσσει υψηλά και ευγενή συναισθήματα, αν περιέχει γενναίες και ηρωικές πράξεις, αν συγκινεί και ελκύει την προσοχή μας.
- Οι μαθητές διακρίνουν το ύφος του λόγου και εντοπίζουν τα μέσα με τα οποία το επιτυγχάνει ο ποιητής. Γίνονται γλωσσικές παρατηρήσεις (αρχαϊκοί, σπάνιοι ή διαλεκτικοί τύποι κ.λ.π.).
- Τέλος, τους ζητείται να αναφέρουν τους στίχους ή τις ιδέες που τους συγκίνησαν και να δικαιολογήσουν την προτίμησή τους.
- Ως γραπτή εργασία για το σπίτι ορίζεται η ανάλυση και η κριτική του κειμένου σύμφωνα με το διάγραμμα που τους παρέχει ο εκπαιδευτικός. Μετά από εξάσκηση οι μαθητές είναι πλέον εξοικειωμένοι με τον τρόπο εργασίας, οπότε ετοιμάζουν το κείμενό τους στο σπίτι, μόνοι ή ανά ομάδες, το ανακοινώνουν στους συμμαθητές τους και στον εκπαιδευτικό στο σχολείο και επακολουθεί συζήτηση στην τάξη. Έχοντας αποκτήσει τις επιθυμητές δεξιότητες, οι μαθητές μπορούν πλέον να διαβάζουν μόνοι τους βιβλία και να προβαίνουν σε αξιολογικές κρίσεις.

Τέλος, ο Σουμελίδης προτείνει τη συνεξέταση εικαστικών έργων με λογοτεχνικά με στόχο την αρμονική ανάπτυξη του αισθήματος του ωραίου και την άρτια αισθητική μόρφωση των νέων και καταλήγει στο καθήκον των εκπαιδευτικών να προάγουν σταθερά την καλαισθησία των μαθητών και να προφυλάσσουν την κρίση τους από την προκατάληψη, τα αερολογήματα, τη σύγχυση, την πλάνη, καθώς караδοκούν κίνδυνοι (άτεχνα, αισχρά, κακόζηλα αναγνώσματα και θεάματα). Βέβαια, αν μελετήσει κανείς τις διδακτικές του προτάσεις πάνω στα κείμενα, θα διαπιστώσει ότι οι προτάσεις του δεν προάγουν ούτε την κριτική σκέψη, ούτε την απομάκρυνση των μαθητών από την προκατάληψη.

Ακολουθεί ένα παράδειγμα ανάλυσης και κριτικής από το βιβλίο του. Πρόκειται για την παραλογή «Της νύφης που κακοτύχησε».¹³ Η παραλογή αυτή διδάσκεται ακόμη και σήμερα στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου. Ο Σουμελίδης αποδίδει στον ανώνυμο δημιουργό την πρόθεση να δώσει μια συγκινητική εικόνα αρχοντικής μάνας, η οποία υποδέχεται ξανά στο πατρικό σπίτι την κακοτυχήσασα κόρη. Παρουσιάζει το ζευγάρι ως αγαπημένο και αγωνιζόμενο

¹³ Βλ. παράρτημα

εναντίον της φτώχειας που τους βρήκε, ώσπου να αποφασίσει η κακοτυχήσασα να επιστρέψει στο πατρικό της σπίτι, προφανώς μόνη αφού δεν αναφέρεται κάτι σχετικό στο ποίημα σχετικά με την επιστροφή του ζευγαριού. Ο Σουμελίδης δεν βρίσκει τίποτε μεμπτό σ' αυτή την κίνηση της νύφης, που προφανώς διαλύει το γάμο της λόγω της φτώχειας, μη μπορώντας να την αντέξει, αφού ήταν μαθημένη στα πλούτη, και φυσικά δεν αναφέρεται καθόλου στο θεσμό της προίκας, ούτε θετικά ούτε αρνητικά. Ίσως να ήταν πολύ πρωτοποριακά όλα αυτά και για τον ίδιο και για τους εκπαιδευτικούς στους οποίους απευθυνόταν. Ωστόσο, όταν επαγγέλλεται κανείς ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, θα πρέπει να φαίνεται στις διδακτικές του προτάσεις πώς αυτό θα επιτευχθεί.



Μετά από είκοσι δύσκολα χρόνια από την έκδοση του βιβλίου του Σουμελίδη, εκδίδεται στα 1949 το έργο του Γ. Θέμελη «Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών. Το πρόβλημα της ερμηνείας». Το έργο αυτό έμελλε να γίνει διαχρονικό στην πορεία των επομένων ετών και χρησιμοποιούνταν ως πανεπιστημιακό σύγγραμμα ως και τη δεκαετία του '90. Ο Θέμελης διακρίνει τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών σε τρία μέρη – γλωσσικό, ιστοριοφιλολογικό και ερμηνευτικό – και δηλώνει ότι θα ασχοληθεί με το ερμηνευτικό μόνο. Ως την εποχή του αναφέρει ότι κατά παράδοση χρησιμοποιούνταν η αναλυτική μέθοδος ερμηνείας, κατά την οποία με μία εγκάρσια τομή το κείμενο χωρίζονταν σε μορφή και περιεχόμενο. Διαπιστώνει στις διδακτικές

μεθοδολογίες του καιρού του αναντιστοιχία μεταξύ του σκοπού και της διδακτικής προσέγγισης: ενώ, δηλαδή, ο σκοπός της διδασκαλίας ορίζεται ως «αισθητικός», ως

μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιείται η ανάλυση, η οποία δεν προσιδιάζει στη Λογοτεχνία, καθώς διαφέρει ως προς την υφή και τη συγκρότηση από τα άλλα μαθήματα. Επιχειρηματολογεί περί της ενότητας μορφής και περιεχομένου και καταδικάζει την αναλυτική μέθοδο. Κρίνει πως η διδασκαλία των νεοελληνικών κειμένων παραπαίει ανάμεσα σε δύο ακρότητες: αφενός παρατηρείται ένας στενός και άγονος φορμαλισμός και αφετέρου ένας «εξωκαλλιτεχνικός» ρεαλισμός. Γι' αυτό το λόγο επιχειρεί, με τη χρήση παραδειγμάτων, να δείξει πώς ο εκπαιδευτικός κατά τη διδακτική του προσέγγιση θα είναι σε θέση να αναδεικνύει τη λειτουργική σχέση μεταξύ της μορφής και του περιεχομένου του κειμένου χωρίς να καταλήγει στις συγκεκριμένες ακρότητες.

Εξετάζει αναλυτικά τη χρήση και τη λειτουργία του λεξιλογίου, πώς η συγκεκριμένη εκλογή λεξιλογίου αναδεικνύει την αισθητική ενότητα, την εποπτεία και προκαλεί συγκίνηση, στη συνέχεια απαριθμεί τα «σχήματα λόγου ή τροπικές εκφράσεις» (μεταφορά, παρομοίωση, προσωποποίηση, συνεκδοχή, μετωνυμία, αλληγορία, σύμβολο, υπερβολή, αντίθεση, κλιμάκωση) και τέλος αναφέρεται στο μέτρο και τον ρυθμό, την υποβολή και τον λυρισμό. Θεωρεί τη γλώσσα της Λογοτεχνίας ως γλώσσα των εικόνων και ως την ίδια την ποιητική πραγματικότητα. Για τον Θέμελη *η ποιητική πραγματικότητα δεν είναι κάτι που κείται έξω και πέρα από το γλωσσολογικό οικοδόμημα αλλά κάτι που ενυπάρχει σ' αυτό και χάνεται μαζί του.*

Στη συνέχεια αναφέρεται στο ύφος και το διακρίνει σε αναλυτικό και συνθετικό, ερμηνεύοντας γιατί η ποιητική γλώσσα είναι πιο συνθετική από τη γλώσσα της πεζογραφίας και τοποθετώντας τον Καβάφη στην πλευρά της αναλυτικής έκφρασης ενώ τον Κάλβο στο άκρο της συνθετικής. Καταλήγει ότι η γλώσσα της Λογοτεχνίας πρέπει να διδαχθεί συστηματικά και να τονίζεται η αξία κάθε στοιχείου στη θέση που βρίσκεται και στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα που φέρνει. Η βάση της διδασκαλίας θεωρεί πως πρέπει να είναι η διαφορά της λειτουργίας της γλώσσας στη Λογοτεχνία από τους άλλους τομείς του επιστητού.

Στο κεφάλαιο με τίτλο «Μορφωτική αξία» δηλώνει πως δεν συμφωνεί με τη «χρήση» της λογοτεχνίας για παιδαγωγικές ή άλλες σκοπιμότητες, διότι υποτάσσεται πρόδηλα η καλλιτεχνική αυτοτέλεια σ' αυτές και στενεύει ο απέραντος και πολύπλευρος ποιητικός ορίζοντας. Αντιθέτως, προτάσσει την *αισθητική εποπτεία* και την *καλλιέργεια του εγώ* μέσω του συναισθήματος και της συγκίνησης ως πρόκριμα

και στόχο προς επίτευξη της διδακτικής προσέγγισης της Ποίησης, υπό την έννοια ότι η Ποίηση συντελεί στην αναγωγή του ατομικού στο καθολικό, στο πέρασμα από το εφήμερο και παροδικό στο διαχρονικό, στην άρση της μονομέρειας, καθώς δεν είναι ένα μάθημα σαν όλα τα άλλα όπου προτάσσονται οι γνωστικοί στόχοι.

Η ορθή ερμηνευτική προσέγγιση, κατά τη γνώμη του, περιλαμβάνει τρία στάδια: 1) Θεώρηση των εικόνων-συμβόλων της μορφής του λογοτεχνήματος, 2) αισθητική συγκίνηση, η οποία διοχετεύεται από το πνευματικό περιεχόμενο και 3) μεταβολή της αισθητικής συγκίνησης σε συνείδηση. Τελικός στόχος είναι να συνηθίσουν οι μαθητές να συλλαμβάνουν ανάγλυφο το όραμα που προβάλλεται. Πιο συγκεκριμένα, κατά την πρώτη φάση γίνεται λεπτομερής ερμηνευτική προσπάθεια φράση προς φράση, λέξη προς λέξη, ώστε να αναδειχθεί η αισθητική αξία της λέξης. Κατά τη δεύτερη φάση, αντικρίζουμε το όλο στη συνολική του νεότητα και εκτιμούμε τη μορφή ως φορέα της ουσίας του πνευματικού υποστρώματος του έργου. Τέλος, περνάμε στην αισθητική αξιολόγηση του έργου, όπου αναδεικνύεται η ιδιαιτερότητα της τεχνικής του. Σημειωτέον ότι η διδασκαλία θα πρέπει να περιορίζεται στους συγγραφείς που ορίζονται από το πρόγραμμα και να πλαισιώνεται από ιστορικοφιλολογικά στοιχεία και μελέτη της ζωής των συγγραφέων.

Από την αντίθετη πλευρά, την ίδια περίπου εποχή (1951) υπέρ της αναλυτικής μεθόδου στη διδακτική προσέγγιση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας τάσσεται ο Γ. Καλαματιανός στο έργο του «Αισθητικές Αναλύσεις Νεοελληνικών Λογοτεχνημάτων». Όπως αναφέρει ο Λουκάς (Λουκάς, 1963), η μέθοδος του Καλαματιανού θεμελιώνεται στην *αναλυτική γενική ενθεώρηση*, σύμφωνα με την οποία το κείμενο διασπάται σε μορφή και περιεχόμενο και ακολουθεί αισθητική κριτική, την οποία αποκαλεί *λογοτεχνική αξία*. Η μορφή διαιρείται σε ενότητες-εικόνες και έπειτα εξετάζεται συνολικά. Τέλος, η διδασκαλία καταλήγει στην αξιολογική λογοτεχνική ιεράρχηση του κειμένου με βάση την ιδεολογική τοποθέτηση του ποιητή – συγγραφέα, της λογοτεχνικής σχολής που ανήκει. Παρομοίως ο Σπανδωνίδης προτείνει μια αναλυτική και μεθοδική διδακτική πρόταση, η οποία αποτελείται από τα εξής στάδια:

- Τμηματική ανάγνωση-τμηματική αφομοίωση του λεξιλογίου-τμηματική λογική ανάλυση
- Μερικό και γενικό νόημα του περιεχομένου

- Περιεχόμενη ιδέα
- Πραγματικά στοιχεία
- Ψυχολογική ανάλυση (περιγραφικός προσδιορισμός ψυχικών καταστάσεων των προσώπων ή του ποιητή)
- Χαρακτηρισμός προσώπων που δρουν και εντυπώσεις από τις πράξεις τους
- Ολική ανάγνωση
- Ο συγγραφέας και η εποχή του

Ο Λουκάς παραθέτει τη δέουσα διδακτική προσέγγιση ενός απλού λυρικού ποιήματος, το οποίο *είναι καθαρό λογοτεχνικό είδος και ανήκει κυρίως στην αισθητική σφαίρα των αξιών*, μέσω της ερμηνευτικής μεθόδου (βλ. Παράρτημα, όπου βρίσκονται ψηφιοποιημένες οι σχετικές σελίδες του βιβλίου του). Θεωρεί πως το μάθημα των Νέων Ελληνικών έχει την υψηλότερη αξία μεταξύ των μαθημάτων του Ωρολογίου Προγράμματος και η αξία αυτή έγκειται στα εξής: α) στη σωστή εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, β) στην ακριβή και σαφή εκμάθηση της ποικίλης και πολλαπλής σημασίας των λέξεων, γ) στην αισθητική συγκίνηση και αναβίωση του αισθητικού ωραίου, στην ανάλυση και κατανόηση της κοινωνικοψυχικής συνθέσεως και καλλιτεχνικής νοοτροπίας, στη γνώση της εκπολιτιστικής, επιστημονικής και πνευματικής δραστηριότητας του λαού με τελικό σκοπό την ενιαία σύλληψη του πολιτισμού και της προοπτικής της κοσμοθεωρίας του και δ) στην ανάπτυξη της ιδιοτυπίας της προσωπικότητας του μαθητού.

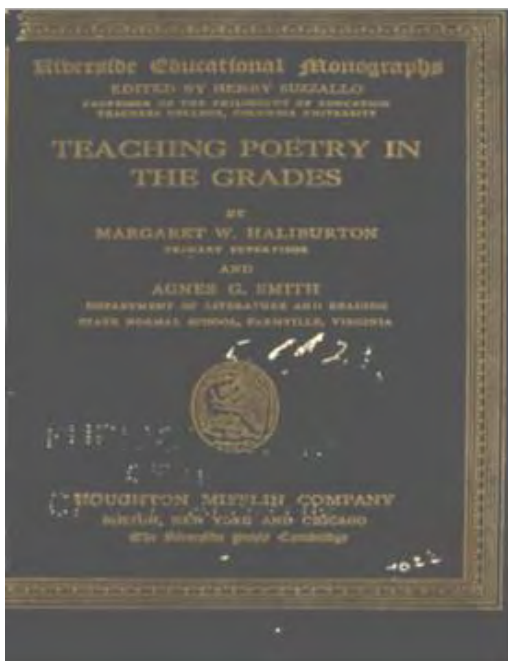
Όπως γίνεται αντιληπτό, πλέον στη δεκαετία του εξήντα τα πράγματα στην Εκπαίδευση έχουν αλλάξει, το μάθημα των Νέων Ελληνικών, και ιδίως στα πλαίσια της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, βρίσκεται σε υψηλότετη θέση στην ιεραρχία των σχολικών μαθημάτων και η αξία του αναγνωρίζεται απ' όλους και σε διάφορα επίπεδα. Υπάρχουν θεωρητικές αναζητήσεις και μεθοδολογικές προτάσεις από έμπειρους εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς καθηγητές, επηρεασμένες συχνά από τα ρεύματα της θεωρίας της Λογοτεχνίας που επικρατούν στη Δύση, συνδυαζόμενα, ωστόσο, και προσαρμοζόμενα στα ελληνικά δεδομένα και σε μια σκοποθεσία που ανάγει σε ύψιστη αποστολή τον εθνικό και ηθικό φρονηματισμό των μαθητών μέσω και του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Αυτά ως προς την εξέλιξη του μαθήματος της Λογοτεχνίας τα πρώτα εξήντα και πλέον έτη της διδασκαλίας τους στο ελληνικό σχολείο. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε αντίστοιχα την εξέλιξη του μαθήματος στην Αγγλία και τις Η.Π.Α

γ) Ιστορική θεώρηση της διδακτικής μετάθεσης της Ποίησης στα σχολεία της Αγγλίας και των Η.Π.Α.

Στο εγχειρίδιο «Γλώσσα και Λογοτεχνία» (The Open University, 1985) γίνεται λόγος για δύο ρεύματα σχετικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, τα οποία την προσεγγίζουν από μία οπτική αυταρχική το πρώτο και φιλελεύθερη το δεύτερο. Η μελέτη της αγγλικής λογοτεχνίας στο ελιτίστικο αγγλικό σχολείο του 19^{ου} αιώνα ήταν επηρεασμένη από τον τρόπο διδασκαλίας των κλασικών κειμένων (αρχαία ελληνικά και λατινικά) και απαιτούσε, εκτός από τη γνώση των βιβλίων, ειδικές γνώσεις και για τους συγγραφείς τους, οι οποίοι έπρεπε να ανήκουν σε έναν «κανόνα», μία ιεραρχική κλίμακα αξιολόγησης εκ των προτέρων δεδομένη και μη τροποποιήσιμη. Ο ίδιος τρόπος προσέγγισης της ίδιας διδακτέας ύλης της Λογοτεχνίας μεταφέρθηκε και στα σχολεία της μαζικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να καθιερωθούν συγκεκριμένες επιθυμητές συμπεριφορές σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό, οι οποίες θα προέρχονταν από τη μίμηση και την ταύτιση με συγκεκριμένα ηθικά πρότυπα. Οι μαθητές όφειλαν να θαυμάζουν και να αποδέχονται τους συγγραφείς του «κανόνα» ως κορυφές απρόσιτες και η αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς τους δεν συνίστατο στη δημιουργικότητα των γραπτών τους αλλά στην ακρίβεια και την ορθότητά τους.¹⁴ Η εικόνα της αγγλικής κοινωνίας που παρουσιαζόταν από τα συγκεκριμένα αυτά έργα του «κανόνα» ήταν πολύ συγκεκριμένη: μία συμπαγής, συγκροτημένη και με στεγανά δομημένη κοινωνία που δεν επιδέχεται καμίας αλλαγής.

Στην αντίθετη πλευρά, η φιλελεύθερη προσέγγιση αξιολογεί τον μαθητή και τις ανάγκες του ως σημαντικότερο του κειμένου παράγοντα, με αποτέλεσμα τη ριζική αναθεώρηση των βιβλίων, την έκδοση λογοτεχνικών βιβλίων σχετικών με τα προβλήματα των παιδιών και την ανάγνωσή τους από κάθε παιδί ατομικά και κατ' επιλογήν, ενώ η ενασχόληση των μαθητών με τη γραφή θεωρείται πρωτεύουσας σημασίας διότι συντελεί στην έκφραση και την ανάπτυξη της σκέψης. Ως προς την αξιολόγηση, λόγω της ιδιαίτερης δυσκολίας της, είτε απορρίπτεται εντελώς, είτε αντιμετωπίζεται ως μέτρο διυποκειμενικής συμφωνίας πάνω σ' ένα δεδομένο κείμενο.

¹⁴ Για το θέμα του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα αναλυτικά στα ακόλουθα: Beach et al., 2011, Certo et al., 2012, Χοντολίδου, 2015.



Σε σπάνια έκδοση του 1911 από τη βιβλιοθήκη της Βοστώνης υπό τον τίτλο «Διδάσκοντας Ποίηση στις τάξεις» η Margaret Haliburton, Επιθεωρήτρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και η Agnes Smith, εκπαιδευτικός στο Farmville της Virginia, υπό την επίβλεψη του καθηγητή Henry Suzzallo από το Πανεπιστήμιο Columbia, καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς ανά επίπεδο-τάξη ποια ποιήματα να επιλέξουν και πώς να τα διδάξουν (Haliburton & Smith, 1911).

Στην Εισαγωγή οι συγγραφείς αναφέρονται με κατηγορηματικό, και μάλλον κανονιστικό, τρόπο στο σκοπό του βιβλίου αυτού: να δείξει πλήρως και σαφώς πώς θα πρέπει να διδάσκεται η Ποίηση στις σχολικές τάξεις. Τα υποδειγματικά μαθήματα που προτείνουν είχαν δοκιμαστεί στην τάξη με εξαιρετικά, κατ' αυτές, αποτελέσματα ενώ τα ποιήματα που είχαν επιλέξει ήταν εγκεκριμένα από τις ανώτερες εκπαιδευτικές αρχές του τόπου. Για κάθε ποίημα παρέχουν ενδεδειγμένες ερωτήσεις για να προχωρήσει ο εκπαιδευτικός στο μάθημά του, αλλά διευκρινίζουν ότι είναι απολύτως ενδεικτικές και ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις τροποποιήσει, όπως και το σχέδιο μαθήματος, αλλά όχι στις βασικές του κατευθύνσεις διότι τα αποτελέσματα – εξ ορισμού- δεν θα είναι ικανοποιητικά.

Αντιθέτως, αν ακολουθηθεί πιστά η προτεινόμενη μεθοδολογία, θα απαλλαγούν από την τόσο συχνή διαμαρτυρία των μαθητών μετά τη μελέτη ενός ποιήματος: «Δεν βλέπω κανένα νόημα σ' αυτό» και μάλιστα, στο τέλος της σχολικής τους σταδιοδρομίας θα έχουν συμφωνήσει με τον ορισμό της Ποίησης του Coleridge «Οι καλύτερες λέξεις στην καλύτερή τους σειρά». Αναγνωρίζουν, επομένως, την απέχθεια των μαθητών των αρχών του 20^{ου} αιώνα προς την Ποίηση και διαπιστώνουν ότι τελικά ευθύνεται ο τρόπος διδασκαλίας της Ποίησης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, είτε αγαπούν οι ίδιοι, είτε όχι, την Ποίηση. Αναφέρονται στην επιβεβλημένη από το πρόγραμμα σπουδών αποστήθιση συγκεκριμένων ποιημάτων, και μάλιστα με όλες τις λεπτομέρειες της στίξης, και επ' αυτού επιθυμούν να

προτείνουν τη δική τους μεθοδολογική προσέγγιση χωρίς, ωστόσο, να τους περνά η σκέψη της κατάργησης της αποστήθισης.

THE BUILDERS— <i>Henry Wadsworth Longfellow</i>	86	PREFACE
LOCHINVAR— <i>Sir Walter Scott</i>	92	
SIXTH GRADE:		It is the purpose of this book to indicate fully and clearly how poetry should be taught in the grades. The model lessons submitted have been put to the most thorough tests and always with excellent results. The poems chosen are such as have been approved by the best educational authorities throughout the country. They include practically every type of poem suitable for use in grade work.
THE YEAR'S AT THE SPRING— <i>Robert Browning</i>	101	
SONG OF MARION'S MEN— <i>William Cullen Bryant</i>	103	The book is designed not only to meet the needs of grade and rural school teachers but also to be used as a text in methods classes in Reading. Here, we believe, the best results can be secured not by the mere study of the model lessons but by the actual <i>use</i> of the lessons in class. One student may take the part of teacher and the others imagine themselves pupils in one of the eight grades and respond accordingly.
THE MERCY SPEECH— <i>William Shakespeare</i>	109	
SEVENTH GRADE:		By way of explanation we may say that in the model lessons for the first four grades the preparatory discussion has been given almost verbatim, inasmuch as many teachers need to be shown exactly what kind of language and sen-
PAUL REVERE'S RIDE— <i>Henry Wadsworth Longfellow</i>	115	
THE CHAMBERED NAUTILUS— <i>Oliver Wendell Holmes</i>	123	
SIR GALAHAD— <i>Alfred, Lord Tennyson</i>	128	
HERVÉ RIEL— <i>Robert Browning</i>	135	
EIGHTH GRADE:		
THE BUGLE SONG— <i>Alfred, Lord Tennyson</i>	147	
APOSTROPHE TO THE OCEAN— <i>Lord Byron</i>	152	
THE DAY IS DONE— <i>Henry Wadsworth Longfellow</i>	158	
AN INCIDENT OF THE FRENCH CAMP— <i>Robert Browning</i>	162	
APPENDIX:		
A LIST OF POEMS FOR STUDY AND MEMOR-IZING IN THE GRADES	167	

Η μεθοδολογική τους προσέγγιση αποτελείται από τέσσερα στάδια: προετοιμασία, το όλο, τα μέρη, το νέο όλο. Θεωρούν την παραγωγική αυτή μέθοδο ως την πλέον φυσιολογική και ψυχολογικά ορθή, εφόσον οι μαθητές αρχικά θα πρέπει να κατανοήσουν το ποίημα, μετά να εξετάσουν τις λεπτομέρειές του αναλυτικά και εντέλει να επιστρέψουν στη συνολική εικόνα. Η όλη εργασία θα πρέπει να γίνεται πάντα με το δάσκαλο και τα παιδιά ποτέ να μην επιχειρούν να αναλύσουν μόνα τους ένα ποίημα, παρά μόνο όταν κριθεί σκόπιμο από τον εκπαιδευτικό, και μόνο στις μεγάλες τάξεις.

Στο στάδιο της προετοιμασίας ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά τις πληροφορίες και τις νέες λέξεις που θα πρέπει να γνωρίζουν ώστε να προσπελάσουν το ποίημα. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές βρίσκουν εκ των προτέρων τις πληροφορίες που χρειάζονται πριν γίνει το μάθημα στην τάξη. Οι συγγραφείς εφιστούν την προσοχή στον κίνδυνο της υπερ-ανάλυσης του ποιήματος διότι μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά να μισήσουν την Ποίηση. Η ορθή πρακτική κατ' αυτές είναι να γίνονται στοχευμένες ερωτήσεις ώστε οι μαθητές να συλλαμβάνουν το νόημα του ποιήματος σωστά και να διδάσκονται να αγαπούν το ποίημα για το θαύμα της μουσικής του και την ομορφιά της σκέψης του. Επιπλέον, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να βοηθά τα παιδιά να βλέπουν με τη φαντασία τους τις εικόνες του ποιήματος ή να «χτίζουν συμπαγείς νοητικές εικόνες», να συγκρίνουν όλα αυτά με τις δικές τους

εμπειρίες, να βλέπουν την ομορφιά της κάθε λέξης ή σχήματος λόγου και τέλος να διδάσκονται από τα μαθήματα ζωής του ποιήματος (καλοσύνη, αλήθεια και ομορφιά) ώστε να *μπορέσουν να αποστηθίσουν το ποίημα με ευκολία*. Ως κίνητρο για την αποστήθιση προβάλλεται η *ευχαρίστηση που θα προσφέρουν στους συμμαθητές τους, στον Διευθυντή τους, στον επιβλέποντα ή σε άλλους επισκέπτες του σχολείου και περισσότερο απ' όλους στην οικογένειά τους*.

Γίνεται εύκολα αντιληπτή η παράδοση της διδακτικής προσέγγισης της Ποίησης στις Η.Π.Α. και στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι αρχές και οι αξίες που την διέπουν, αλλά και η σταθερότητα και ανθεκτικότητα του μοντέλου αυτού στο πέρασμα των χρόνων, έστω και με μικρές διαφοροποιήσεις. Η Ποίηση δεν είναι αυτοσκοπός, αντιμετωπίζεται απλώς ως ένα μέσο για την επίτευξη άλλων σκοπών (φρονηματισμός, ηθική συγκρότηση και περιορισμός του μαθητή στα απολύτως απαραίτητα, χωρίς ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης και της δημιουργικότητάς του).

Υπήρξαν, ωστόσο, και οι ακριβώς αντίθετες περιπτώσεις. Στα 1925 ο Alexander Haddow, καθηγητής στο Εκπαιδευτικό Κολλέγιο της Γλασκώβης, εκδίδει το έργο του «On the Teaching of Poetry», το οποίο απευθύνεται στους φοιτητές και τους εκπαιδευτικούς της πράξης, τους οποίους επιθυμεί να συνδράμει να βρουν το δρόμο τους στη διδασκαλία της Ποίησης, επιχειρώντας να διαμορφώσει μία ιδανική μεθοδολογία, κατά βάση αισθητική, και να υποδείξει τρόπους προσέγγισης που θα αγγίξουν την καρδιά των μαθητών (Haddow, 1925).

Ο Haddow θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη της Ποίησης στη σχολική αίθουσα διότι, ως μία από τις καλές τέχνες, αναπτύσσει την αισθητική των μαθητών. Ωστόσο, δεν είναι μόνο αυτός ο λόγος: η Ποίηση είναι η αλήθεια της ζωής και στόχος μας είναι στο σχολείο να εμφυσούμε την αγάπη στην αναζήτηση του ωραίου και του αληθινού, καθώς μόνη ελπίδα για την αλλαγή του κόσμου είναι η Παιδεία. Επομένως, εκπαιδευτικός που δεν νιώθει και δεν αγαπά την Ποίηση, δεν μπορεί και δεν πρέπει να τη διδάσκει. Καταδικάζει την υπερβολική ενασχόληση με ιστορικά, γεωγραφικά και βιογραφικά στοιχεία, αναφορές στους κλασικούς, πηγές και σχήματα λόγου, διότι καταστρέφουν την επαφή του μαθητή με το κείμενο, και θεωρεί πρωταρχικό στόχο το να κάνουμε τους μαθητές να αισθανθούν, να αγαπήσουν την ομορφιά και μετά να εμβαθύνουν με την κατανόηση.

Ειδικά στην αρχική φάση του μαθήματος θεωρεί ανεπίτρεπτη την ενασχόληση με τα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα, εκτός από την περίπτωση που κάποιο απ' αυτά σχετίζεται άμεσα με το ποίημα. Πολύ σημαντική βρίσκει την αρχική επαφή των μαθητών με το ποιητικό κείμενο μέσα από την ανάγνωση του καθηγητή ή τη δική τους σιωπηρή ανάγνωση, ώστε να σχηματίσουν τις εντυπώσεις τους, να ανακαλύψουν μόνοι τους την ομορφιά του κειμένου και να βιώσουν τα συναισθήματά του. Το καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει όσο μπορεί τους μαθητές να επεξεργαστούν τις εντυπώσεις τους και να δουν το ποίημα ευρύτερα και βαθύτερα.

Προφανώς επηρεασμένος από τις μαθητοκεντρικές θεωρίες της δεκαετίας του '20 και την Προοδευτική Κίνηση της εποχής, συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς να μετατρέπουν κάθε μάθημα Ποίησης σε μία ώρα χαράς, ανακάλυψης νέων και όμορφων πραγμάτων ή απόλαυσης των αγαπημένων ποιημάτων των μαθητών. Ορίζει ως στόχο την καλλιέργεια της αισθητικής τους και την αγάπη για την Ποίηση και διευκρινίζει ότι σκοπός μας είναι να δημιουργήσουμε αναγνώστες της Ποίησης, όχι σπουδαστές της. Καταδικάζει τη λογική των εξετάσεων διότι θεωρεί ότι οι γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές εν όψει των εξετάσεων είναι απλώς επιδερμικές και καμία σχέση δεν έχουν με την ουσία της Ποίησης.

Το συγκεκριμένο έργο του Haddow αποτελεί έκπληξη για το χρόνο που γράφτηκε και τις ιδέες που προσπαθούσε να περάσει στους φοιτητές και τους εκπαιδευτικούς, σε μια εποχή που ακόμη οι λογοτεχνικές σπουδές βρίσκονταν στο μεταίχμιο της μεταφοράς της εστίασης από τον συγγραφέα στο κείμενο. Ο Haddow μιλά για την Ποίηση και τη λυτρωτική και μεταμορφωτική δύναμη που μπορεί να έχει όταν προσεγγίζεται στην αίθουσα με αγάπη και πίστη στην αλήθειά της. Μακριά από ηθικούς φρονηματισμούς και επιταγές αναλυτικών προγραμμάτων, ένας πανεπιστημιακός δάσκαλος πρωτοπορεί, σε μια εποχή που ο φορμαλισμός μεσουρανούσε στην Ευρώπη και σε λίγο και στην Αμερική (Νέα Κριτική).

Αυτές οι κυρίαρχες και αντίθετες προσεγγίσεις (ή διδακτικές παραδόσεις ή λόγοι) αναδεικνύονται, επίσης, σε μία πρόσφατη έρευνα (Dressman & Faust, 2014), στα τεύχη ενός σχεδόν αιώνα του αμερικανικού περιοδικού *English Journal* (το παλαιότερο περιοδικό σχετικά με την πρακτική πλευρά του Γραμματισμού στις Η.Π.Α.) για κάθε άρθρο που γράφτηκε εκεί (συνολικά 530) με θέμα τη διδασκαλία της Ποίησης. Οι ερευνητές προσπάθησαν να ανιχνεύσουν την ιστορία των λόγων που διέπουν τη διδακτική της Ποίησης και να καταγράψουν το ιστορικό αφήγημα της

εξέλιξής της και τις θεωρίες που επηρέαζαν την πρακτική. Οι ερευνητές χώρισαν τα άρθρα σε δύο βασικές κατηγορίες: τα Formalist (φορμαλιστικά) και τα Populist (λαϊκά, εκλαϊκευτικά). Οι κατηγορίες αυτές απηχούν, μεταξύ άλλων, και την προέλευση των άρθρων: τα εκλαϊκευτικά έχουν γραφτεί από εκπαιδευτικούς και λιγότερο συχνά από καθηγητές Πανεπιστημίου και αναφέρονται σε πρακτικές «χρήσης» της Ποίησης με ευρηματικούς και απροσδόκητους τρόπους. Αντιθέτως, τα φορμαλιστικά άρθρα «τιμούσαν» το ποίημα και τον ποιητή με ακαδημαϊκό και επιστημονικό τρόπο και αφορούσαν ερμηνευτικές προσεγγίσεις ειδικών βασισμένες στην αυθεντία του γράφοντος.

Η φορμαλιστική προσέγγιση αντιμετωπίζει τα ποιήματα ως καλλιτεχνικά αντικείμενα, ως ολοκληρωμένα λογοτεχνικά κοσμήματα που συνέλαβε η μεγαλοφυΐα της αγγλικής γλώσσας και του αγγλόφωνου πολιτισμού σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ιστορίας. Ο ενδεδειγμένος τρόπος μελέτης της Ποίησης περιελάμβανε τη σπουδή των μορφολογικών στοιχείων (μέτρο, ρυθμικό σχήμα, λεξιλογικές επιλογές, ποιητικό είδος κ.α.) και αποσκοπούσε στην ανάδειξη του ποιήματος ως αντιπροσωπευτικού του είδους του. Επιπλέον, βιογραφικά και εργογραφικά στοιχεία των ποιητών και γραμματολογικά στοιχεία ήταν απαραίτητο συμπλήρωμα του μαθήματος, ενώ η διδασκαλία ποιημάτων εκτός του «κανόνα» θεωρούνταν μάταιος κόπος.

Από την άλλη πλευρά η λαϊκή – εκλαϊκευτική προσέγγιση περιγράφει την Ποίηση ως μία υπέροχη, αλλά όχι ιερή μορφή έκφρασης, και τα ποιήματα να ανήκουν όχι στους αιώνες ή στην αγγλική γλώσσα αλλά στους αναγνώστες τους, οι οποίοι ενδεχομένως θα τα αξιοποιούσαν ως πηγή έμπνευσης και για τα δικά τους ποιήματα. Η ποιητική δημιουργία έβρισκε το νόημά της στα τρέχοντα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, ενώ οι μαθητές ενθαρρύνονταν να επιλέξουν τα ποιήματα της δικής τους προτίμησης. Εν κατακλείδι, ο σκοπός της διδακτικής προσέγγισης της Ποίησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση ήταν η δημιουργική εμπλοκή του μαθητή με την ποίηση και την ποιητική γλώσσα και όχι τόσο η απόκτηση ιστορικών γνώσεων.

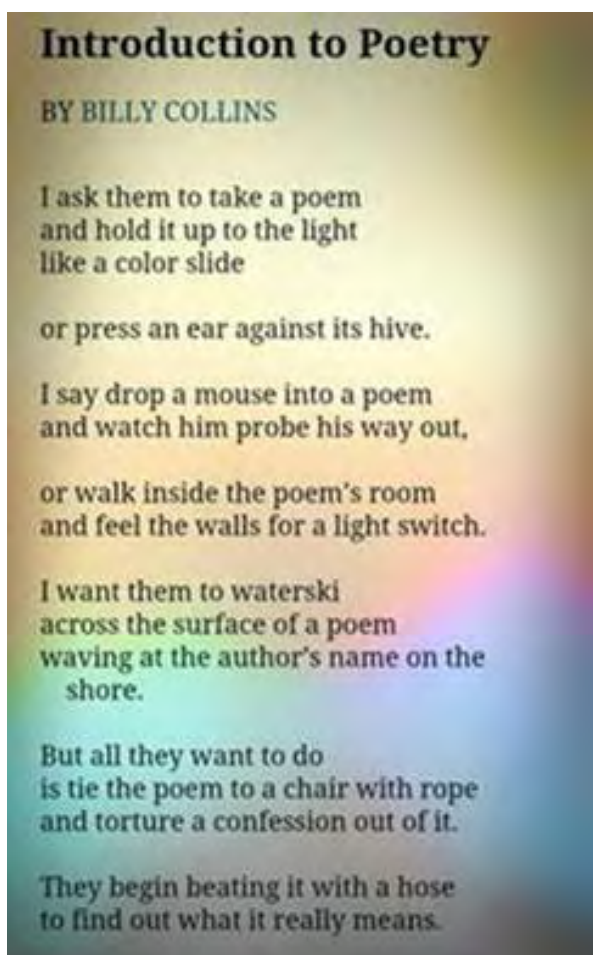
Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70 η πλευρά των Populists είχε υιοθετήσει την ορολογία και την επιχειρηματολογία των θεωριών της αναγνωστικής ανταπόκρισης, όπως οι Formalists είχαν αξιοποιήσει τη Νέα Κριτική σαράντα χρόνια πριν. Η μόνη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης που αναγνώριζαν οι φορμαλιστές

ήταν η *προσεκτική ανάγνωση*, ενώ οι «λαϊκοί» συνέχιζαν να αναφέρονται σε πρακτικά ζητήματα χωρίς θεωρητική βάση. Οι δύο πλευρές επιδίδονταν σε παράλληλους μονολόγους μέσω του περιοδικού, χωρίς να έρχονται σε απευθείας αντιπαράθεση. Ωστόσο, η κατάσταση διαφοροποιήθηκε από τη δεκαετία του '90 και εξής, αφού όλο και περισσότερα άρθρα των «λαϊκών» υποστήριζαν προσεγγίσεις και πρακτικές επηρεασμένες από την αρχή της διαλογικότητας του Bakhtin και τον Μεταδομισμό, λόγου χάρη την συνεξέταση ποιημάτων και πινάκων ζωγραφικής ή μυθιστορημάτων.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές είναι πως πολλοί εκπαιδευτικοί στην πορεία των χρόνων αγωνίστηκαν για καινοτομία και δημιουργική επίλυση των προβλημάτων τους παρά το στάτους κβο και τις δυνάμεις που επεδίωκαν την κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή. Και κάποιοι ιδιαιτέρως δημιουργικοί εκπαιδευτικοί βρήκαν το χρόνο και το χώρο να παραγάγουν εξαιρετικής ποιότητας διδακτικό έργο επαναστατώντας στις κυρίαρχες θεωρητικές αντιλήψεις του καιρού τους. Παρότι οι εκπαιδευτικοί διαχρονικά αναζητούν ή προσπαθούν να διαμορφώσουν μια μεθοδολογία για την προσέγγιση της Ποίησης, κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό με όρους οδηγού μαγικικής, ούτε μπορεί να προσφερθεί ως ένα έτοιμο πακέτο (Dymoke, Lambirth & Wilson, 2013:120). Πολύ περισσότερο, αν τους απασχολεί περισσότερο η μετάδοση γνώσεων στους μαθητές απ' ό,τι η μύησή τους στην οικοδόμηση νοήματος και η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Dymoke, 2011), πράγμα που οδηγεί στο οξύμωρο περισσότερο να διδάσκονται οι μαθητές για το περιεχόμενο παρά να ασχολούνται με το ίδιο το κείμενο. Σε κάθε περίπτωση, οποιαδήποτε διδακτική προσέγγιση εστιάζει αποκλειστικά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και δεν λαμβάνει υπόψη τις επιθυμίες και τα κίνητρα των εφήβων μαθητών είναι καταδικασμένη σε αποτυχία (Pike, 2004).

Στο σύγχρονο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα η κυρίαρχη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης αφορά στην εξοικείωση των μαθητών με τα ποιητικά είδη (λίμερικ, χαϊκού, σονέτα κ.α.) και με ένα σύνολο τεχνικών (παρομοίωση, μεταφορά, ρυθμός, ονοματοποιία κ.α.), στα πλαίσια ενός στοχοκεντρικού και εμμονικού ως προς τα αποτελέσματα προγράμματος σπουδών, το οποίο έχει ξεσηκώσει θύελλα αντιδράσεων από όσους αντιλαμβάνονται την υποχώρηση της ουσιαστικής διδασκαλίας της Ποίησης προς μια διδασκαλία προσαρμοσμένη στις εξετάσεις (Xerri, 2016). Κατά συνέπεια, τα ποιήματα στη σχολική αίθουσα *«δένονται με σχοινί σε μια καρέκλα και χτυπιούνται με μαστίγιο»*, όπως αναφέρει ο ποιητής Billy Collins στο

εικονιζόμενο παρακάτω ποίημά του, ενώ οι μαθητές δεν διανοούνται να διαβάσουν έτσι απλά Ποίηση, καθώς είναι βαθιά ριζωμένη μέσα τους η συνήθεια της ανάλυσης. Ούτε οι νέοι καθηγητές εισερχόμενοι στην τάξη διανοούνται, επίσης, να ξεφύγουν από το «μαρτύριο της εξομολόγησης» του ποιήματος, αναπαράγοντας τις διδακτικές μεθοδολογίες των μαθητικών και φοιτητικών τους χρόνων και διαιωνίζοντας έναν φαύλο κύκλο.



Στα δύο αυτά τελευταία κεφάλαια επιχειρήθηκε μία προσέγγιση της διδασκαλίας της Ποίησης από μία ιστορική οπτική. Παρακολουθήσαμε τη συγκρότηση του παραδοσιακού λόγου της διδασκαλίας της Ποίησης στην Ελλάδα, την Αγγλία και τις Η.Π.Α., αλλά και τη μετάβαση στον προοδευτικό λόγο, η οποία για την Ελλάδα καθυστέρησε σημαντικά. Στη συνέχεια θα περάσουμε στο σήμερα της διδακτικής μετάθεσης της Ποίησης, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα της Λογοτεχνίας, αφού, τουλάχιστον στην ελληνική περίπτωση, δεν γίνεται διαχωρισμός μεταξύ Ποίησης και Λογοτεχνίας.

Κεφάλαιο 4^ο: Τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι αναφορές τους στην Ποίηση

Εισαγωγή

Η διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής Εκπαίδευσης καθορίζεται από συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο ορίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τους γενικούς σκοπούς και στόχους, παρέχει μεθοδολογικές υποδείξεις και δυνατότητες χρήσης των μέσων διδασκαλίας, καθώς και τρόπους αξιολόγησης της επίτευξης των στόχων. Σε καμία περίπτωση, και βεβαίως και τα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών, δεν είναι ουδέτερα και αποστειρωμένα ιδεολογικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον αντανακλούν το ιδεολογικό, πολιτικό, κοινωνικό υπόβαθρο και τις κυρίαρχες αξίες και παραδόσεις της χώρας και συνιστούν κατ' εξοχήν το ιδεολογικό αποτύπωμα της βούλησης των κυρίαρχων οικονομικά και πολιτικά ομάδων ή τάξεων (Φωτεινός, 2013). Κάθε πρόγραμμα σπουδών αποτελεί μία μορφή δόμησης της γνώσης στα πλαίσια του σχολείου, η οποία αποτυπώνεται σε ένα «πολιτικό - κοινωνικό κείμενο» που εκφράζει φιλοσοφικές, πολιτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις. Ταυτόχρονα, όμως, αποτελεί έναν παιδαγωγικό μηχανισμό καθοδήγησης της μάθησης και διαμόρφωσης της επιθυμητής εθνικής, πολιτικής και ιδεολογικής ταυτότητας των νέων πολιτών.

Σύμφωνα με τον Φωτεινό, η ιστορική μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων, η μελέτη, δηλαδή, της μεταβολής ενός γνωστικού αντικειμένου και της διδακτικής μεθοδολογίας του, ενέχει τη μελέτη του μετασχηματισμού, είτε των «τεχνολογιών» που χρησιμοποιούνται στην τάξη και στην εκπαίδευση εν γένει, είτε των ευρύτερων κοινωνικών «τεχνολογιών». Ως «τεχνολογίες» νοούνται οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι αναπλαισίωσης της γνώσης, αξιολόγησης, πειθάρχησης, ενώ ως «κοινωνικές τεχνολογίες» ορίζει εκείνες που κατασκευάζουν πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ταυτότητες. Εφόσον, λοιπόν, ούτε το γνωστικό αντικείμενο, ούτε η διδακτική του μεθοδολογία μπορούν να θεωρηθούν ως ευρισκόμενα σε «κοινωνικό κενό», θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το ευρύτερο συγκείμενο εντός του οποίου

«κατασκευάζεται» η γνώση, και βέβαια και τα υποκείμενα που δραστηριοποιούνται εντός και πέραν του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πιο συγκεκριμένα, εκτός από τις επιταγές του (αναλυτικού) προγράμματος σπουδών, οι οποίες εντάσσονται σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο διαμορφωμένων εκπαιδευτικών παραδόσεων-λόγων με απώτερο σκοπό τη δημιουργία συγκεκριμένων εγγράμματων ταυτοτήτων, μεγάλη σημασία έχει η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτικών (κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα), κατά την οποία συναρμόζεται –ή τουλάχιστον καταβάλλεται σχετική προσπάθεια- η επιβαλλόμενη (ως επίσημος Νόμος του Κράτους) διδακτική προσέγγιση που προβλέπει το Πρόγραμμα Σπουδών με την προσωπική άποψη περί διδακτικής πρακτικής, τόσο σε επίπεδο προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου, όσο και σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας και χρήσης συγκεκριμένων μέσων και πόρων για την επίτευξη των στόχων, και εκείνων που ορίζει το Α.Π.Σ., αλλά και εκείνων που ο εκπαιδευτικός προκρίνει για το συγκεκριμένο μαθητικό δυναμικό. Σύμφωνα με τον McLaren η μελέτη του κρυφού αναλυτικού προγράμματος καταδεικνύει πώς το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός διάκρισης μεταξύ μαθητών στη βάση της φυλής, της κοινωνικής τάξης και του φύλου, αλλά και αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις και στάσεις που χρειάζονται για να υποστηρίξουν τις κυρίαρχες οικονομικές και ταξικές δομές της κοινωνίας (McLaren, 2007:187, 214-215).

Τα ισχύοντα στη χώρα μας προγράμματα σπουδών για τη Λογοτεχνία (με κάποιες ελάχιστες εξαιρέσεις) είναι στοχοθετικά, παράγονται από εξωτερικούς του σχολείου δημιουργούς (ή και λίγους εκπαιδευτικούς σε κάποιες περιπτώσεις) και επιφυλάσσουν για τον εκπαιδευτικό της πράξης τον ρόλο του διαχειριστή της γνώσης και του ελεγκτή της απόκτησής της κατόπιν της εφαρμογής προσχεδιασμένων οδηγιών και της μετάδοσης παγιωμένης και εργαλειακής γνώσης. Ως εκ τούτου, κυριαρχούν επί των εκπαιδευτικών και των μαθητών και αντικατοπτρίζουν τον κανονιστικό και ρυθμιστικό ρόλο της κεντρικής εξουσίας επί των εκπαιδευτικών θεμάτων (Τσάφος, 2004). Επομένως, ειδικά για την Ποίηση και τη Λογοτεχνία, ίσως θα έπρεπε να προτιμηθεί το Μοντέλο Διαδικασίας, ένα μοντέλο ανάπτυξης και αναμόρφωσης αναλυτικού προγράμματος που εισήγαγε ο Lawrence Stenhouse κατά τη δεκαετία του 1960-1970. Ο Stenhouse είχε την άποψη ότι οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης έχουν εσωτερική αξία αυτές καθαυτές και όχι επειδή υπηρετούν κάποιο στόχο και πρότεινε την επιλογή του διδακτικού υλικού με κριτήριο

τη δυνατότητά του να προβληματίσει τον σκεπτόμενο μαθητή, του οποίου ο τρόπος, και όχι το αποτέλεσμα, της σκέψης θα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας και του ενδιαφέροντος.

α) Οι τρεις κατηγορίες θεωριών μάθησης και βάσεις δόμησης αναλυτικών προγραμμάτων

Μιλώντας για ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο διαμορφωμένων εκπαιδευτικών παραδόσεων, σκόπιμη θα ήταν η αναφορά στις τρεις μεγάλες κατηγορίες θεωριών μάθησης που έχουν διαμορφώσει τις παιδαγωγικές πρακτικές τον 20^ο αιώνα και σύμφωνα με τις οποίες δομήθηκαν και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και για το μάθημα της Λογοτεχνίας, με κυρίαρχο, βέβαια, συστατικό δόμησης στην περίπτωση αυτή τις αντιλήψεις για τη σχέση της με την ανθρώπινη εμπειρία, για τη θέση της στην κοινωνία και τις σχέσεις της με τις άλλες μορφές επικοινωνίας και αναπαράστασης (Αποστολίδου, 2013).

Κατά σειράν οι τρεις κατηγορίες θεωριών μάθησης είναι η τραπεζική αντίληψη για τη μάθηση, όπως την ονόμασε ο Freire, οι μαθητοκεντρικές και τέλος οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης σε συνδυασμό με τις κριτικές προσεγγίσεις (Beach et al., 2011). Ακολουθώντας την ορολογία της κριτικής ανάλυσης λόγου, μπορούμε να αντιστοιχίσουμε αυτές τις κατηγορίες-προσεγγίσεις ως λόγους (τον παραδοσιακό, τον προοδευτικό και τον κριτικό), οι οποίοι κατανοούν με συγκεκριμένο τρόπο τη διδασκαλία και ενεργοποιούν συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν δυνάμει πολιτικές προτάσεις (Κουτσογιάννης, 2017:54).



Στον παραδοσιακό λόγο εντάσσονται οι δασκαλοκεντρικές θεωρίες, που βασίζονται στην Εμπειρική Παιδαγωγική, το πρώτο ρεύμα της Παιδαγωγικής επιστήμης που επηρεάστηκε από τον Θετικισμό. Ο παραδοσιακός λόγος επιβιώνει και στην ισχύουσα και σήμερα ακόμη Γραμματική του σχολείου, όπου όλα περιστρέφονται γύρω από το δάσκαλο-αυθεντία, ο οποίος μεταβιβάζει, με αθροιστικού

τύπου λογικές στη δόμηση της ύλης, τη γνώση στους αδαείς μαθητές, σαν άδεια δοχεία που περιμένουν να τα γεμίσει με σοφία.¹⁵ Τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού λόγου αναπτύχθηκαν εκτενώς στα δύο προηγούμενα κεφάλαια, όπου αναφερθήκαμε στην ιστορική διάσταση της διδακτικής μετάθεσης της Ποίησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στα αντίστοιχα της Αγγλίας και των Η.Π.Α.

Εν περιλήψει, ο παραδοσιακός λόγος ως προς την Ποίηση περιλαμβάνει τα ακόλουθα: οι παθητικοποιημένοι μαθητές οφείλουν να μάθουν τα πάντα για την ιστορική της εξέλιξη, τις κεντρικές έννοιες και την ορολογία – μεταγλώσσα της, τα οποία θα εξεταστούν και στο αντίστοιχο διαγώνισμα για να αποδείξουν την πλήρη κατοχή τους. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να αναλύουν το ποιητικό κείμενο σαν ένα αυτόνομο αισθητικό αντικείμενο, όπως ακριβώς τους διδάσκει ο αναγνώστης-αυθεντία εκπαιδευτικός, που υποτίθεται ότι κατέχει όλες τις σωστές απαντήσεις. Οι στόχοι της διδασκαλίας είναι κατεξοχήν γνωσιοκεντρικοί και τα αναλυτικά προγράμματα εστιάζουν στην κάλυψη των διαφόρων λογοτεχνικών και ιστορικών περιόδων, των βιογραφικών στοιχείων των ποιητών, των βασικών εννοιών και των χαρακτηριστικών των ποιητικών ειδών. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται (ή και είναι) υποχρεωμένοι να καλύψουν συγκεκριμένη ύλη, και μάλιστα με συγκεκριμένη μεθοδολογία που κατατείνει στην δημιουργία δεξιοτήτων και στρατηγικών για την ανεύρεση των «σωστών απαντήσεων» στις ερωτήσεις περί του κειμένου. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και οι πρακτικές αποστήθισης και απαγγελίας της Ποίησης, με το σκεπτικό πως πρόκειται για πρότυπη μορφή της εθνικής γλώσσας που πρέπει να λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση. Επιπλέον, η πρακτική της εξαγωγής ηθικού διδάγματος από κάθε ποίημα που διδάσκονταν εντασσόταν στο πλαίσιο της επιχειρούμενης ηθικής και ιδεολογικής διαπαιδαγώγησης, φρονηματισμού και

¹⁵ «Πρέπει να αποβάλουμε τη συνήθεια και να πάψουμε να αντιλαμβανόμαστε την κουλτούρα σαν εγκυκλοπαιδική γνώση, όπου ο άνθρωπος θεωρείται μόνο σαν ένα είδος δοχείου για γέμισμα και στοίβαγμα εμπειρικών στοιχείων, άσχημων και ασύνδετων γεγονότων, που έπειτα αυτός πρέπει να αρχειοθετήσει στο κεφάλι του όπως στις στήλες ενός λεξικού, για να μπορέσει έπειτα στην κάθε ευκαιρία να απαντά στους κάθε λογής ερεθισμούς του εξωτερικού κόσμου. Αυτή η μορφή κουλτούρας είναι πραγματικά επιζήμια... Χρειάζεται μόνο για να δημιουργεί κάστες ανθρώπων που πιστεύουν ότι είναι ανώτεροι από την υπόλοιπη ανθρωπότητα γιατί συσσωρεύσαν στη μνήμη έναν κάποιο όγκο στοιχείων και χρονολογιών, που αραδιάζουν σε κάθε ευκαιρία, για να τον κάνουν σχεδόν ένα φραγμό μεταξύ αυτών και των άλλων. Χρειάζεται για να δημιουργεί εκείνον τον πομπώδη και άχαρο διανοουμενισμό... που γέννησε ένα πλήθος αλαζόνες και παράφρονες, πιο καταστροφικούς για την κοινωνική ζωή, ακόμα και από τα μικρόβια της φυματίωσης ή της σύφιλης για την ομορφιά και την υγεία του σώματος» κείμενο του Gramsci στα 1916 (Gramsci, 1982).

καθοδήγησης στις παραδοσιακές αξίες του έθνους, της οικογένειας και της θρησκείας, ώστε να προκύπτει με ασφάλεια ο επιθυμητός τύπος πολίτη της χώρας.

Σ' αυτή την κατηγορία υπάγονται οι ιστορικοφιλολογικές προσεγγίσεις, οι κειμενοκεντρικές φορμαλιστικές και οι βασιζόμενες στην Νέα Κριτική, υπό την έννοια ότι το νόημα θεωρείται ως ενυπάρχον και προϋπάρχον στο κείμενο και οι μαθητές, με την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, θα εξαγάγουν το νόημα αυτό, χωρίς να χρειάζεται να αναφερθούν στην πρόθεση του συγγραφέα ή στις προσωπικές τους εμπειρίες.

Στα πλαίσια της Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής, η οποία κυριάρχησε στο πρώτο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα, η στροφή προς το υποκείμενο και την επικοινωνία τοποθετεί τον μαθητή, αλλά και τον εκπαιδευτικό, στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Στο σημείο αυτό συντελείται η μετάβαση από τον παραδοσιακό στον προοδευτικό λόγο με κυρίαρχα τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: ο μαθητής είναι ελεύθερος να επιλέξει τι και πώς θα μάθει και οι επιλογές του αυτές θα πρέπει να γίνονται σεβαστές, εφόσον έτσι θα αποκτήσει εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Ο εκπαιδευτικός δεν οφείλει πια να υπακούει σε δεδομένες θεωρητικές επιταγές προερχόμενες από τους ιεραρχικά ανωτέρους του αλλά θα παράγει μόνος του τη θεωρία, στην οποία θα βασίζει την εκπαιδευτική του πράξη κατόπιν αναστοχαστικής δραστηριότητας πάνω στις πρακτικές του. Θεμελιώδης παραδοχή του ερμηνευτικού ρεύματος, το οποίο εδραιώνεται στη φαινομενολογία, είναι ότι δεν υπάρχει αντικειμενική γνώση ή «εξήγηση» του κοινωνικού κόσμου, αλλά μόνον ερμηνευτική κατανόηση από τη συνείδηση κάθε ανθρώπου σύμφωνα με τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες του (Φρυδάκη, 2003:17-22).

Υπό το πρίσμα της φαινομενολογίας αναπτύχθηκαν οι αναγνωστικές θεωρίες της Λογοτεχνίας, και πρώτη απ' αυτές η Συναλλακτική Θεωρία της L.Rosenblatt. Με βάση τη θεωρία αυτή, διακρίνονται δύο είδη ανταπόκρισης στο κείμενο: η πληροφοριακή (efferent) και η αισθητική (aesthetic). Κατά την «αισθητική» ανταπόκριση οι μαθητές προσεγγίζουν τα κείμενα αξιοποιώντας τις προηγούμενες αναγνωστικές -και όχι μόνο- εμπειρίες τους, αλλά και υιοθετώντας την οπτική των χαρακτήρων του κειμένου, αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους ως προς τα συναισθήματα αυτών και αναλογιζόμενοι θέματα ηθικής και ταυτότητας που προβάλλονται στο κείμενο. Η προσέγγιση αυτή είναι εποικοδομιστική, καθώς τονίζει

την αναγκαιότητα της έκφρασης της ανταπόκρισης των μαθητών μέσα από τη συζήτηση, τη γραφή, τη δραματοποίηση, την καλλιτεχνική δημιουργία και τα ψηφιακά μέσα. Ωστόσο, η ευθύνη της μάθησης δεν θα πρέπει να αφήνεται εξολοκλήρου στο μαθητή, και αυτός είναι ένας περιορισμός της θεωρίας αυτής, αφού δεν λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι η μάθηση είναι εγγενώς κοινωνική και παράγεται μέσα από τη συμμετοχή σε κοινωνικά συμφραζόμενα ή κοινότητες μάθησης.

Αυτό ακριβώς υποστηρίζουν οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες βασίζονται στο έργο του Lev Vygotsky. Σύμφωνα με αυτές, οι άνθρωποι μαθαίνουν να χρησιμοποιούν εργαλεία και να ακολουθούν πρακτικές που εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς σε κοινωνικές ομάδες ή κοινότητες. Οι πρακτικές αυτές είναι τρόποι σκέψης και απόκτησης γνώσης, που δεν είναι πάντα ενσυνείδητοι, αλλά όλοι τους ακολουθούν προκειμένου να επιτύχουν τους σκοπούς τους. Αν μεταφέρουμε τις θεωρίες αυτές στην περίπτωση της διδασκαλίας της Ποίησης, θα μιλήσουμε για αναγνωστικές – λογοτεχνικές κοινότητες, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές προσέγγισης και ερμηνείας των ποιητικών κειμένων, αλλά και δημιουργικής ποιητικής γραφής. Η κινητοποίησή τους θα προέλθει από την εμπλοκή τους στο σχεδιασμό και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Έχει παρατηρηθεί ερευνητικά ότι κατά την ενασχόλησή τους με τα κοινωνικά δίκτυα οι μαθητές είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν ψηφιακό περιεχόμενο και να συμμετάσχουν στις αναγνωστικές κοινότητες (Beach et al., 2011). Κεντρικό ρόλο στις θεωρίες αυτές δεν παίζει ούτε ο δάσκαλος, ούτε ο μαθητής ως μονάδα, αλλά η ομάδα.

Τέλος, ως προς τις κριτικές προσεγγίσεις, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, γίνεται εκτενής αναφορά στα δύο προγράμματα σπουδών που συνδυάζουν τις κοινωνιοπολιτισμικές προσεγγίσεις με την κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό (Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας «Νέου Σχολείου» και Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας για την Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου). Στο σημείο αυτό, όμως, θα πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός μεταξύ των δύο σχολών σκέψης που τιτλοφορούνται ως Κριτικός Γραμματισμός και έχουν διαφορετική θεωρητική και γεωγραφική αφετηρία: πρόκειται για την φιλελεύθερη-ανθρωπιστική και την κριτική-θεωρητική παράδοση (Κουτσογιάννης, 2015).

Η φιλελεύθερη-ανθρωπιστική παράδοση χρονολογείται στις πρώτες δεκαετίες μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και αφορά κυρίως τη Βόρεια Αμερική και τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Κύριος στόχος του συγκεκριμένου ρεύματος Κριτικού Γραμματισμού (critical reading-thinking) είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης των κειμένων ώστε να αποκαλυφθούν τα κρυμμένα, υπόρρητα ή διαστρεβλωμένα νοήματα και να λάμψει η αλήθεια (Luke, 2000). Σ' αυτό το πλαίσιο, του αυτόνομου και όχι του ιδεολογικού μοντέλου Γραμματισμού, γίνεται αντιληπτό το νόημα που προσδίδεται στην έννοια του «κριτικού αναγνώστη» στο αγγλικό πρόγραμμα σπουδών για τη Λογοτεχνία, όπως επίσης και στην έννοια του «κριτικού λογοτεχνικού Γραμματισμού» στο αντίστοιχο πρόγραμμα σπουδών των Η.Π.Α., τα οποία θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο.

Οι ρίζες της κριτικής – θεωρητικής σχολής του Κριτικού Γραμματισμού εντοπίζονται στη δεκαετία του '60 στη διδασκαλία και στα κείμενα του P.Freire, γνώρισε, όμως, μεγάλη διάδοση από τη δεκαετία του '80 και εξής. Η συγκεκριμένη σχολή Κριτικού Γραμματισμού έχει σαφή πολιτικό προσανατολισμό, ο οποίος λείπει από την προηγούμενη θεώρηση, και ο οποίος συναρτάται προς τη θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης.¹⁶ Σύμφωνα με αυτή, τα πάντα (κείμενα, εγχειρίδια, αναλυτικά προγράμματα, η Γραμματική του σχολείου) κατανοούνται στο πλαίσιο της σύνθετης οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας, η οποία αναπαράγεται και μέσω της εκπαίδευσης, μαζί με τις ανισότητες και τις διαφοροποιήσεις της.

Συνεπώς, βασικός στόχος του Κριτικού Γραμματισμού είναι η δυνατότητα κριτικής ανάγνωσης κάθε είδους «κειμένου», και μάλιστα η αναγνώριση του «λόγου» στον οποίο εντάσσεται, εφόσον η γλώσσα συγκροτεί κάθε είδους «λόγο» και μέσω της γλωσσικής ανάλυσης μπορούν να αποκαλυφθούν τα κρυφά νοήματα και να κατανοηθεί πώς μέσω των λεξικογραμματικών επιλογών συγκροτείται η συγκεκριμένη οπτική.¹⁷ Κατ' αυτό τον τρόπο ο κριτικός γραμματισμός αμφισβητεί το

¹⁶ Η **θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης** αποτελεί βάση δόμησης αναλυτικών προγραμμάτων, έχει ως αφετηρία τη συνειδητοποίηση των ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων και ανισοτήτων (λόγου χάρι ως προς τη φυλή, το φύλο, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση) και θέτει ως σκοπό της εκπαίδευσης την οικοδόμηση μιας νέας, δίκαιης κοινωνίας, που θα ικανοποιεί εξίσου όλα τα μέλη της. (Εκτενής αναφορά γίνεται στο κεφάλαιο «Κριτική θεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών»).

¹⁷ Περισσότερα για τον Κριτικό Γραμματισμό στο 1^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής και στην Κριτική Θεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών που ακολουθεί μετά τη λεπτομερή αναφορά στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών.

status quo και αποσκοπεί στην ανακάλυψη εναλλακτικών δρόμων για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Συνδέει το πολιτικό με το προσωπικό, το δημόσιο με το ιδιωτικό, το παγκόσμιο με το τοπικό, το οικονομικό με το παιδαγωγικό, με στόχο την επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Shor, 1999).

β) Τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στη Β/θμια Εκπ/ση - Η θέση της Ποίησης

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ισχύουν ταυτόχρονα τα παρακάτω (αναλυτικά) προγράμματα σπουδών για τη Λογοτεχνία. Παρατίθενται οι γενικές κατευθύνσεις τους, η φιλοσοφία τους, το θεωρητικό τους υπόβαθρο, ενδεικτικά οι σκοποί και στόχοι τους και γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στις προτάσεις τους για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία. Επίσης γίνονται αναφορές στην κριτική που τους έχει ασκηθεί.

Ως προς την Ποίηση, δεν γίνεται σαφής διάκριση σε κάθε ένα απ' αυτά τα αναλυτικά προγράμματα σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία και τις αρχές που την διέπουν. Αποσπασματικά μόνο θα βρει κανείς αναφορές, λόγου χάρη στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, όπου στη στοχοθεσία αναφέρεται η απόκτηση συνολικής εικόνας της εξέλιξης της νεοελληνικής Ποίησης ως επιθυμητός στόχος, και όπου η δεύτερη θεματική ενότητα που επεξεργάζονται οι μαθητές είναι οι διαφορές μεταξύ παραδοσιακής και νεώτερης Ποίησης. Επιπλέον, στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας (1091/Γ2/5-5-1999Υ.Α.-ΦΕΚ) γίνεται διάκριση στη διδακτέα ύλη Γυμνασίου – Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα, στις μικρές τάξεις του Γυμνασίου προβλέπεται διδασκαλία πάνω στις εξωτερικές διαφορές των ποιητικών ειδών ως προς τη στιχουργική μορφή ή το περιεχόμενο. Στη Γ' Γυμνασίου σχολιάζονται βασικές λειτουργικές διαφορές, όπως η ισορροπία των νοημάτων σε αυστηρές στιχουργικές δομές (π.χ. σονέτο), η λειτουργία του ελεύθερου στίχου κλπ. Για το Λύκειο προβλέπεται η συστηματική αναζήτηση των χαρακτηριστικών της μοντέρνας και της παραδοσιακής ποίησης, όπως συμβαίνει και στο ισχύον Π.Σ. της Α' Λυκείου.

Σε όλα τα υπόλοιπα προγράμματα σπουδών, η Ποίηση δεν διαχωρίζεται από τη Λογοτεχνία, τα λογοτεχνικά γένη δεν διακρίνονται ως προς τη διδακτική τους προσέγγιση αλλά εντάσσονται γενικώς στο πλαίσιο του ενιαίου λογοτεχνικού φαινομένου ως εκφάνσεις του. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι θεωρείται πλέον ανούσια η διάκριση μεταξύ λογοτεχνικών γενών ή/και ειδών, καθώς είναι ιδιαίτερος διαδεδομένη η ανάμειξή τους (Μαρκαντωνάτος, 2013), με αποτέλεσμα τη γένεση υβριδικών κειμένων και μικτών λογοτεχνικών μορφών (Αθανασοπούλου, 2005). Ξεχωριστή θέση, συνεπώς, για την Ποίηση δεν υπάρχει στα ισχύοντα Π.Σ.

ι) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής

Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο

Το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (ΦΕΚ 303β/2003 και 304β/2003) αναφέρει το σκοπό, τους άξονες γνωστικού περιεχομένου, τους γενικούς στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) και, για πρώτη φορά στα χρονικά των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τις θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης.

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών ελλήνων και ξένων λογοτεχνών. Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών. Επιπλέον αναφέρονται οι εξής σκοποί: διεύρυνση ορίων προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας μαθητών, ενεργητική αξιοποίηση της γνώσης, ανάπτυξη αισθητικών αντιλήψεων, κριτική θέση σε ζητήματα ατομικής και κοινωνικής ζωής, διαμόρφωση προσωπικών στάσεων και πεποιθήσεων.

Ως αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάγνωση και την ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων αναφέρονται η διέγερση της βιωματικής συμμετοχής των μαθητών, η καλλιέργεια μιας σταθερής σχέσης με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση, η ευαισθητοποίηση και ο εμπλουτισμός της εμπειρίας, η ανάπτυξη της φαντασίας, η καλλιέργεια της γλώσσας και η αφύπνιση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Τέλος, αναφέρεται ότι *η γνώση και η αξιοποίηση στοιχείων ιστορίας και θεωρίας της λογοτεχνίας συντελούν στην ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης των έργων και αναγνώρισης της ποιότητας του λόγου. Με αυτή την προοπτική αναδεικνύεται η αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας και της δημοκρατικής εκπαίδευσης, καθώς και η συμβολή της στην ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών και στην προβολή της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του ελληνικού λόγου και πολιτισμού.*

Το περιεχόμενο του προγράμματος συναποτελούν επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα, δημοτικά ή λόγια, σε ολοκληρωμένη ή αποσπασματική μορφή με σχετική

αυτοτέλεια, από ποικίλα είδη του λογοτεχνικού γένους. Οι άξονες γνωστικού περιεχομένου για την Α΄ και Β΄ Γυμνασίου είναι οι ακόλουθοι:

- Ο άνθρωπος και η φύση – Πόλη – Ύπαιθρος
- Δημοτικό τραγούδι
- Λαογραφικά θέματα – Λαϊκή τέχνη
- Από την εθνική παλιγγενεσία
- Παλαιότερες μορφές ζωής
- Γνωριμία με τον τόπο μας και άλλους τόπους / Αποδημία, μετανάστευση / Αθλητισμός.

Στη Γ΄ Γυμνασίου η ύλη δομείται σύμφωνα με την ιστορική εξέλιξη της λογοτεχνίας μας από τον 9^ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα και επίσης συμπεριλαμβάνονται έργα της ξένης λογοτεχνίας.

Κάποιες από τις θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης είναι ο χώρος, ο χρόνος, η εξέλιξη, η αλληλεπίδραση, η μεταβολή, η ιστορική μνήμη, το σύστημα, η κοινωνία, η πολιτεία, το φαντασιακό και το πραγματικό, ο πολιτισμός και η πολυπολιτισμικότητα, η ταυτότητα, η διαφορά και η σύγκρουση. Σε κάθε άξονα γνωστικού περιεχομένου αναφέρονται οι σχετικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Στους γενικούς στόχους περιλαμβάνονται κυρίως γνωστικοί στόχοι (επαναλαμβάνεται πολύ συχνά η λέξη *κατανόηση*) και το κείμενο αντιμετωπίζεται ως πηγή γνώσεων και πληροφοριών και ως φορέας αξιών και παράγων επίγνωσης / συνειδητοποίησης / ευαισθητοποίησης / κινητοποίησης.

Η διαθεματική προσέγγιση ως ολιστική θεωρείται πως βρίσκεται πιο κοντά στην καθημερινή ζωή και στα βιώματα των μαθητών, συνεπώς με τους σωστούς χειρισμούς αυξάνεται τόσο η κοινωνική χρησιμότητα της μάθησης, όσο και το κίνητρο και το ενδιαφέρον των παιδιών ενώ προωθείται ο πολιτισμικός τους εγγραμματισμός. Η ενοποιημένη και σφαιρική εικόνα των αντικειμένων που μελετώνται αποτρέπει τη διαμερισματοποίηση της γνώσης και τη στείρα απομνημόνευση, επομένως προωθείται η ιδέα ενός μαθητοκεντρικού, βιωματικού και δημιουργικού σχολείου (Νάτσινα, 2013).

ii) Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο

Η δομή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών νεοελληνικής λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο είναι η ακόλουθη:

1. Ειδικοί σκοποί
2. Στόχοι, Θεματικές ενότητες, Ενδεικτικές δραστηριότητες, Διαθεματικά σχέδια εργασίας
3. Διδακτική μεθοδολογία
4. Αξιολόγηση

Οι ειδικοί σκοποί είναι οι ακόλουθοι:

Οι μαθητές πρέπει να μπορούν:

- *Να προσλαμβάνουν το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο στενά δεμένο με την εποχή του.*
- *Να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, τον μεταφορικό και συμβολικό χαρακτήρα της, και να ανακαλύψουν την αισθητική λειτουργία της.*
- *Να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής.*
- *Να ερμηνεύουν με δημιουργικό τρόπο τα λογοτεχνικά έργα.*
- *Να ανακαλύψουν και να ασκήσουν τις καλλιτεχνικές δεξιότητές τους.*

Ως προς τους στόχους που τίθενται, παρατηρείται ότι ως επί το πλείστον είναι γνωστικοί (γνωριμία, αντίληψη, κατανόηση, συνειδητοποίηση, ενημέρωση) και στόχοι που αφορούν σε στάσεις, αντιλήψεις, δεξιότητες (εκτίμηση, προβληματισμός, ευαισθητοποίηση).

Οι θεματικές ενότητες είναι ταυτόσημες με τις προαναφερθείσες ενώ οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι διαθεματικού τύπου και ανταποκρίνονται στις προτεινόμενες διαθεματικές έννοιες του ΔΕΠΠΣ. Πρόκειται για ομαδικές εργασίες ως επί το πλείστον – επομένως προϋποτίθεται και υπονοείται συγκεκριμένος τρόπος εργασίας εντός και εκτός τάξης -, οι οποίες εμπλέκουν ποικίλα γνωστικά πεδία και

καλλιεργούν δεξιότητες όχι πάντα σε στενή συνάφεια με την Ποίηση και τη Λογοτεχνία. Επί παραδείγματι, στη θεματική ενότητα «Ο άνθρωπος και η φύση – Πόλη-Υπαιθρος, η Θάλασσα» οι στόχοι είναι: α) η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η λογοτεχνία αναπαριστά τον αστικό χώρο μέσα από τη μελέτη των αξιών της πόλης ή της υπαίθρου, όπως αυτές προβάλλονται στα κείμενα, β) η κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στη λογοτεχνία, τη φύση και την κοινωνία και γ) η εκτίμηση του ρόλου και της ευθύνης του ανθρώπου για τις αλλαγές στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι: α) *μια ομαδική εργασία με θέμα τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων που αναφέρονται σε έναν τόπο (μια πόλη, μια γεωγραφική περιοχή), προκειμένου να αναδειχθεί η αλληλεξάρτηση λογοτεχνίας-γεωγραφίας: πώς ο γεωγραφικός χώρος αντανακλάται στο λόγο αλλά και με ποιους τρόπους η καλλιτεχνική έκφραση με τη σειρά της οργανώνει το χώρο (Γεωγραφία, Νεοελληνική Γλώσσα), β) σχεδιασμός του χάρτη μιας περιοχής με βάση τα τοπογραφικά στοιχεία που δίνονται σε σχετικό λογοτεχνικό κείμενο (Εικαστικά, Γεωγραφία), γ) εικαστική αναπαράσταση εικόνων ή περιγραφών που περιέχονται στα λογοτεχνικά κείμενα, δ) συζήτηση για τους διαφορετικούς κώδικες που οργανώνουν την κειμενική και την οπτική αναπαράσταση του ίδιου τόπου, ε) πειραματισμός με μεθόδους και τεχνικές μέσω των οποίων μπορεί να μεταπλαστεί η κειμενική περιγραφή σε οπτική παράσταση (Εικαστικά, Γεωγραφία).* Επίσης, προτείνονται διαθεματικά σχέδια εργασίας με ενδιαφέροντα θέματα, όπως εικονογράφηση λογοτεχνικών έργων, οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του ταξιδιού από την αρχαιότητα ως σήμερα, η μελοποιημένη ελληνική ποίηση, η θάλασσα στη ζωή μας.

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία προκρίνεται η **ερμηνευτική μέθοδος** προσέγγισης του κειμένου, η οποία χαρακτηρίζεται ως *θεμέλιο της διδακτικής πράξης*, και συνίσταται στην *ανάλυση και επανασύνθεση του έργου σ' ένα νέο, πιο κατανοητό αισθητικό όλον* διότι ο μαθητής είναι **«ανώριμος και μη επαρκής αναγνώστης»** και μέσω της διδασκαλίας θα καταστεί «ενεργητικός». Αυτό μεταφράζεται εν συνεχεία στην επιδιωκόμενη ανάπτυξη των προσωπικών του μαθητή μηχανισμών πρόσληψης και της θεώρησης του μαθήματος ως πνευματικής περιπέτειας.

Ως προς τη διαθεματική προσέγγιση προτείνεται ως κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία εκείνη που βασίζεται στην ανακαλυπτική – διερευνητική μάθηση,

ταυτόχρονα με την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου σε συντονιστή και συνερευνητή. Τονίζονται δυο βασικές αρχές, οι οποίες θα πρέπει να διέπουν τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος, η αρχή της κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης και η αρχή της διεπιστημονικότητας.

Τέλος, το κέντρο βάρους της διδακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας εντοπίζεται όχι τόσο στο γνωστικό, όσο στο αισθητικό και αξιακό επίπεδο, ενώ το μάθημα θεωρείται ως ένας πνευματικός τόπος όπου ενεργοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών. Η ιδανική διδακτική προσέγγιση περιγράφεται ως εξής: «Ο εκπαιδευτικός κλιμακώνει τις ερωτήσεις του και υποδεικνύει στους μαθητές να παρατηρούν τη μορφή, τη δομή, τις λέξεις και τα νοήματα του κειμένου, αναγόμενοι διά των παρατηρήσεων σε γενικότερα νοήματα, σημασίες και ερμηνευτικές εκδοχές. Οι μαθητές παρακινούνται και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν χωρίς το φόβο του λάθους, να διατυπώνουν την άποψή τους και να συζητούν με βάση το κείμενο μέσα σε κλίμα ελευθερίας, αποδοχής και πνευματικότητας. Έτσι η διδασκαλία ολοκληρώνεται ως συλλογική ανάγνωση και συνάντηση του μαθητή με το κείμενο».

Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι η οργάνωση της διδασκαλίας δεν μπορεί να είναι αυστηρά προκαθορισμένη λόγω της φύσης της λογοτεχνίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο διδάσκων δεν θα θέτει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και δεν θα προκαθορίζει τους τρόπους αξιολόγησης. Επιπλέον αναγνωρίζεται ότι δεν υπάρχουν μαγικές συνταγές διδασκαλίας, αφού το κάθε κείμενο εμπεριέχει ή υπαγορεύει τον τρόπο προσέγγισής του και προτείνεται η οργάνωση της επεξεργασίας σε μία βάση διακειμενική (ευρύτερες διδακτικές ενότητες). Η οργάνωση αυτή μπορεί να είναι θεματική, ιστορική ή ειδολογική.

Ως προς την αξιολόγηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας, η άποψη των δημιουργών του ΑΠΣ είναι ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερος σύνθετη διαδικασία λόγω του ότι το ζητούμενο δεν είναι τόσο ο έλεγχος των γνώσεων και των ποικίλων δεξιοτήτων που απέκτησε ο μαθητής, όσο η διακρίβωση της ποιότητας των διαμορφούμενων στάσεων και βιούμενων εμπειριών, η οποία, όμως, είναι δυσχερής, όπως και η στάθμιση των προσωπικών επιλογών του μαθητή και η ανάπτυξη πραγματικού ενδιαφέροντος για τη Λογοτεχνία. Η αξιολόγηση, σύμφωνα με το ΑΠΣ, θα πρέπει να περιλαμβάνει κατά αύξουσα σειρά σημαντικότητας ερωτήσεις ελέγχου γνώσεων, κατανόησης του περιεχομένου ή της τεχνικής, εφαρμογής γνώσεων,

ανάλυσης-σύνθεσης στοιχείων, ενώ ως πλέον σημαντική κρίνεται η επίτευξη ανωτέρων στόχων, οι οποίοι είναι:

α) ο βαθμός πρόσληψης των ερεθισμάτων του κειμένου και η ανταπόκριση του μαθητή σ' αυτά,

β) η ικανότητα εκτίμησης, οργάνωσης και χαρακτηρισμού απόψεων και στάσεων,

γ) η ικανότητα ανάπτυξης και τεκμηρίωσης προσωπικής θέσης και στάσης και η συνοχή και αφαιρετικότητα της σκέψης του.

Η οδηγία που δίνεται είναι η αξιολόγηση να βασίζεται σε ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης και, αν χρειάζονται και κάποιες ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου, αυτές να συνδυάζονται με τις πρώτες. Γενικότερα συνιστάται ο έλεγχος της γενικότερης πρόσληψης του λογοτεχνικού έργου και η ανταπόκριση του μαθητή σ' αυτό ως προς την οργάνωση στάσεων και αξιών.

iii) Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας «Νέου Σχολείου»

Στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών» (ΦΕΚ 2350/2013-Αριθμ.124060/Γ2), το οποίο ήταν ενταγμένο στο ΕΣΠΑ 2007-2013, εκπονήθηκαν νέα προγράμματα σπουδών (ΠΣ) υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείου, Δημοτικού, Γυμνασίου) και κρίθηκε σκόπιμο, πριν γενικευτεί η εφαρμογή τους, να γίνει προηγουμένως μια ευρείας έκτασης πιλοτική εφαρμογή μέχρι και το σχολικό έτος 2015-2016 σε συγκεκριμένα Γυμνάσια της χώρας, τα οποία αναφέρονται στην Υπουργική Απόφαση 9711/Γ1/31-08-2011 (Β΄/2121). Η ομάδα εργασίας αποτελούνταν από τις Βενετία Αποστολίδου, Νικολίνα Κουντουρά, Κατερίνα Προκοπίου και Ελένη Χοντολίδου.

Ως προς τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (το οποίο κλείνει τον κύκλο του χωρίς να γενικευθεί η εφαρμογή του) έχοντας ως αφετηρία τις σύγχρονες πολιτισμικές σπουδές, ως βασικό σκοπό θεωρεί την *κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό*, την ανάδειξη της λογοτεχνίας ως *σύνθετου πολιτισμικού φαινομένου*, το οποίο προσφέρει εργαλεία κατανόησης του κόσμου και συγκρότησης της υποκειμενικότητας-ταυτότητας. Ως πρωταρχική αξία του μαθήματος τίθεται η κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα ανεξαρτήτως προέλευσης.

Επιδίωξη του προγράμματος ήταν η *ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών*, η *προώθηση της φιλαναγνωσίας* και η αναγνώριση της λογοτεχνίας ως *κατεξοχήν διαπολιτισμικού τόπου όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνον αναγνωρίζεται αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της*.

Οι σκοποί της διδασκαλίας της λογοτεχνίας ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων κινούνται στα σύγχρονα πλαίσια της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, τα οποία ορίζουν τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων αλλά και τους παράγοντες και τους συντελεστές παραγωγής και πρόσληψης των λογοτεχνικών κειμένων. Επιπλέον, γίνεται λόγος για δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, όπως, επί παραδείγματι, η *ανάπτυξη αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης*,

αρέσκειας ή απαρέσκειας, η εξοικείωση με όλα τα είδη ανάγνωσης, η αναγνώριση και περιγραφή των συμβάσεων και τεχνικών των λογοτεχνικών κειμένων.

Ως υπότιτλος στο κεφάλαιο «Βασικές Μεθοδολογικές Αρχές» έχει τοποθετηθεί η εξής φράση: *«Διδάσκοντας τον μαθητή και τη μαθήτριά, όχι το κείμενο»*. Είναι σαφής ο προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών όχι προς το κείμενο και τον συγγραφέα, όπως συνέβαινε με τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών, αλλά προς τον μαθητή-αναγνώστη, ο οποίος διδάσκεται με την *υποκειμενικότητά του, δηλαδή την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του, τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα, το φύλο και τα ιδιαίτερα προβλήματά του*. Έτσι από τα κειμενοκεντρικά προγράμματα σπουδών για τη Λογοτεχνία μεταβαίνουμε για πρώτη φορά σε ένα μαθητοκεντρικό, όπου τα κείμενα ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό επίπεδο, στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των μαθητών της κάθε τάξης.

Η μεθοδολογική προσέγγιση του συγκεκριμένου Προγράμματος βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη *διδασκαλία σε ομάδες* και τη *μέθοδο σχεδίων εργασίας (project)*, ενώ εκείνο που συστήνει με έμφαση είναι η ένταξη λογοτεχνικών βιβλίων στην καθημερινή πρακτική του σχολείου. Αυτό επιτυγχάνεται με τη συγκεκριμένη δόμησή του κατά τρόπον ώστε να συνθέτει μια ποικιλία κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτιστικής παραγωγής, μικρών και μεγάλων, σε διδακτικές ενότητες με σαφή σκοποθεσία και δραστηριότητες για τους μαθητές.

Τέλος, η αξιολόγηση των μαθητών αντιμετωπίζεται όχι ως φιλολογική διαδικασία αλλά ως παιδαγωγική, εφόσον αξιολογούνται οι *δεξιότητες* που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και είχαν τεθεί από την αρχή στη *σκοποθεσία* της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. *Οι μαθητές συνεπώς αξιολογούνται μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών σε μια, αντιστοίχως, πλούσια ποικιλία δεξιοτήτων, οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού).*

Ειδικό κεφάλαιο του Προγράμματος Σπουδών αφιερώνεται στη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Τονίζεται η σθεναρή αντίσταση που προβάλλεται στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των ΤΠΕ στη

διδασκαλία της Λογοτεχνίας λόγω της υποτιθέμενης ασυμβατότητας τέχνης – τεχνολογίας, αλλά και η συχνά ακολουθούμενη πρακτική του δήθεν εκσυγχρονισμού του μαθήματος με τη χρήση των Τ.Π.Ε., ενώ στην πράξη αναπαράγεται το ίδιο παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο. Στο τέλος παρέχονται και σενάρια μαθήματος εμπλουτισμένου με Τ.Π.Ε. Γίνεται αναφορά στη νέα κειμενικότητα που έχει επιβληθεί λόγω της εξάπλωσης της χρήσης του Διαδικτύου (ψηφιοποιημένη και ψηφιακή λογοτεχνία-κυβερνολογοτεχνία), στις νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας, αλλά κυρίως στην ανανέωση όλων των σημείων της διδακτικής διαδικασίας: *από το πώς φθάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα στα χέρια των μαθητών μέχρι την ενδυνάμωση των πολιτισμικών αποσκευών και του ορίζοντα προσδοκιών τους· από την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους και της ομαδικής διαπραγμάτευσης του νοήματος των κειμένων μέχρι την πολυμεσική παρουσίαση των ερμηνειών τους και την παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων.*

Σ' αυτό το πλαίσιο οι Τ.Π.Ε. έρχονται να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθηση του μαθητή στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης, έκφρασης και επικοινωνίας των προσωπικών του ερμηνειών για τα λογοτεχνικά κείμενα, να προωθήσουν νέους τρόπους συνεργασίας των μαθητών στην κατεύθυνση της διαπραγμάτευσης και συννοικοδόμησης του νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου και να διευρύνουν το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή προσφέροντας γνώσεις, πληροφορίες, εικόνες, ακούσματα, με άλλα λόγια, εμπειρίες που θα τον βοηθήσουν να διαμορφώσει προσωπικές ερμηνείες για το λογοτεχνικό κείμενο.

iv) Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας για την Α΄ τάξη

Γενικού Λυκείου

Στο ίδιο πλαίσιο με το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου (Γυμνάσιο) κινείται και το Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας για την Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 1562/2011 - Αριθμ.70001/Γ2), το οποίο εκπονήθηκε από την ίδια ακριβώς ομάδα εργασίας και εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2011-2012.¹⁸

Το πρώτο του κεφάλαιο επιγράφεται «Σκοποί και Δεξιότητες του Π.Σ. για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας» και ορίζει ως βασικό σκοπό της διδασκαλίας την «**κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό**». Τοποθετείται, συνεπώς, εξ αρχής θεωρητικά στο χώρο των κριτικών προσεγγίσεων στην Εκπαίδευση και των πολιτισμικών σπουδών. Πιο αναλυτικά, αναφέρεται ότι αφετηρία του συγκεκριμένου Π.Σ. είναι *το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου*, ενώ ως προς τη λογοτεχνία επιδιώκεται να αναδειχθεί ως *ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών, και το οποίο προσφέρει εργαλεία κατανόησης του κόσμου και συγκρότησης της υποκειμενικότητας*.

Οι επιμέρους σκοποί και οι δεξιότητες που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές ταυτίζονται εν πολλοίς με τα αντίστοιχα του προηγούμενου πιλοτικού προγράμματος ενώ συγκεκριμένα για την Α΄ Λυκείου τίθενται οι ακόλουθοι στόχοι:

__ *Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ιστορικότητα των κειμένων, δηλαδή την πολυσύνθετη αλληλεπίδραση των κειμένων με το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αυτά γεννήθηκαν και διαβάστηκαν.*

__ *Να εμβαθύνουν στην ιστορικότητα ενός θέματος, στους τρόπους δηλαδή με τους οποίους αυτό εμφανίζεται και γίνεται αντικείμενο λογοτεχνικής επεξεργασίας σε διαφορετικές εποχές.*

__ *Να κατανοήσουν ότι οι αλλαγές που σημειώνονται στη λογοτεχνία δεν είναι αυθαίρετες ή τυχαίες αλλά εντάσσονται στο πλαίσιο γενικότερων καλλιτεχνικών και πολιτισμικών ρευμάτων.*

¹⁸ Μέχρι και το σχολικό έτος 2015-2016 ίσχυε και για την Α΄ τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου.

- _ *Να αποκτήσουν μια συνολική εικόνα της εξέλιξης της νεοελληνικής ποίησης.*
- _ *Να κατανοήσουν την έννοια του λογοτεχνικού κινήματος και τη σχέση ενός λογοτεχνικού κινήματος με την εποχή του.*
- _ *Να διευρύνουν και να εμβαθύνουν τη γνωριμία τους με τα δύο βασικά είδη θεατρικού λόγου, την κωμωδία και το δράμα, και να παρακολουθήσουν τη μεταβολή τους σε κάθε εποχή.*

Κομβική έννοια αναδεικνύεται η ιστορικότητα, τόσο ως προς το ιστορικό πλαίσιο της δημιουργίας και ανάγνωσης των κειμένων, όσο και ως προς την εμφάνιση και λογοτεχνική επεξεργασία ενός θέματος. Επίσης μεγάλη σημασία δίνεται στα καλλιτεχνικά και πολιτιστικά ρεύματα, τα λογοτεχνικά κινήματα και την εξέλιξη στο χρόνο της νεοελληνικής ποίησης και του θεατρικού λόγου. Η ομάδα συγγραφής του Π.Σ. θεωρεί απαραίτητη την ανάγνωση από τους μαθητές ολόκληρων βιβλίων και συνεπώς η δόμηση του Π.Σ. έγινε κατά τέτοιο τρόπο ώστε να συνθέτει μια ποικιλία κειμένων σε διδακτικές ενότητες με σαφή σκοποθεσία και δραστηριότητες για τους μαθητές.

Με στόχο τον πολλαπλασιασμό των δυνατοτήτων επιλογής κειμένων πέρα από τα περιλαμβανόμενα στο σχολικό ανθολόγιο κειμένων για κάθε συγκεκριμένη τάξη, αλλά και τη διαμόρφωση διδακτικών ενοτήτων με ποικιλία κειμένων, προτείνεται να συνδιδάσκονται - συναναγιγνώσκονται κείμενα επιλεγμένα από ανθολόγιο οποιασδήποτε τάξης του Λυκείου, αλλά και κείμενα διαθέσιμα στο Διαδίκτυο σε ψηφιακή μορφή, κατά προτίμηση όχι σε αποσπασματική μορφή, όπως εθίσται στη διδακτική πράξη του ελληνικού σχολείου. Μ' αυτό τον τρόπο δίνεται έμφαση στο σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος επιλέγει τα κείμενα, διαμορφώνει τις δραστηριότητες και τις εργασίες και γενικά συντονίζει την όλη προσπάθεια των μαθητών.

Ο τρόπος οργάνωσης της ύλης δεν είναι πλέον ιστορικός αλλά θεματικός ή ειδολογικός. Ο λόγος είναι πως η σύγχρονη θεωρία περί ιστοριογραφίας της λογοτεχνίας έχει αμφισβητήσει το παραδοσιακό μοντέλο εκλογής, παράταξης και παρουσίασης του υλικού και έχει διευρύνει την έννοια της ιστορικότητας προς την πλευρά της ιστορικότητας του θεσμού, του δημιουργού και του αναγνώστη. Πλέον θεωρείται πως η ιστορία της λογοτεχνίας θα πρέπει να έχει ως αποστολή της την

αντιμετώπιση ενός δεδομένου λογοτεχνικού φαινομένου ως επικοινωνιακού συνόλου μέσα στην ιστορική και κοινωνική λειτουργία του. Πιο σημαντική παράμετρος από αυτές που προαναφέρθηκαν για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι η ιστορικότητα του αναγνώστη, αφού αυτό που αφορά τον εκπαιδευτικό είναι η ενίσχυση του ενδιαφέροντος του μαθητή για την ανάγνωση.

Ως προς τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με τη χρήση των Τ.Π.Ε. τονίζεται από τη συντακτική ομάδα η σθεναρή αντίσταση των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση της καινοτομίας αυτής και αποδίδεται κυρίως στη θεώρηση της Λογοτεχνίας ως υψηλής τέχνης που δεν μπορεί να συσχετίζεται με τον τεχνοκρατικό χαρακτήρα της τεχνολογίας. Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως *a priori* εκσυγχρονιστική οποιαδήποτε χρήση Τ.Π.Ε., εφόσον πλείστες όσες διδακτικές προτάσεις αυτού του είδους αναπαράγουν το παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο και ακολουθούν μια εργαλειακή λογική. Αντιθέτως, κριτήριο εκσυγχρονισμού θεωρείται *η ενδυνάμωση των πολιτισμικών αποσκευών και του ορίζοντα προσδοκιών των μαθητών, η ανάπτυξη τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους, η ομαδική διαπραγμάτευση του νοήματος των κειμένων και τέλος η πολυμεσική παρουσίαση των ερμηνειών τους και η παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων.*

Η στοχοθεσία της παιδαγωγικής πρότασης του προγράμματος αυτού σε σχέση με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας περιλαμβάνει τον πολλαπλασιασμό των διαθέσιμων μαθησιακών πόρων, την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών ως προς την ομαλή και συνεπή αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και των μαθητών στην πορεία διαμόρφωσής τους ως ενεργών και δυναμικών αναγνωστών, καθώς θα εμπλουτίζεται ο κόσμος των εμπειριών τους με γνώσεις, εικόνες, ακούσματα και θα πειραματίζονται με τη δημιουργική γραφή, ακόμη και εντός πλαισίων επικοινωνίας, όπως τα κοινωνικά δίκτυα, και ψηφιακής δημιουργίας και διαμοίρασης του περιεχομένου που οι ίδιοι οι μαθητές δημιουργούν.

Ως προς τη μεθόδευση της διδασκαλίας, εξ αρχής τίθενται τα σημεία διαφοροποίησης του παρόντος προγράμματος από τα άλλα ισχύοντα προγράμματα σπουδών. Το πρώτο σημείο είναι η διδασκαλία του μαθητή και όχι του κειμένου και το δεύτερο η διαφοροποίηση της σχολικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας από τις φιλολογικές σπουδές. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι που προκρίνονται είναι η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project ως κατεξοχήν μαθητοκεντρικές και προωθητικές της

κινητοποίησης και αυτενέργειας μαθητών και εκπαιδευτικών. Η διδακτική ενότητα είναι η μονάδα οργάνωσης του Π.Σ., η οποία σχεδιάζεται ως δίμηνο ή τρίμηνο project και αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις με διακριτή στοχοθεσία (πριν την ανάγνωση, ανάγνωση-παρουσίαση, μετά την ανάγνωση).

Η αξιολόγηση (διαμορφωτική και τελική) περιλαμβάνει τον έλεγχο απόκτησης βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων που θεωρούνται ικανές και αναγκαίες για την επιτυχία της διδακτικής ενότητας μέσα από τις ομαδικές και ατομικές εργασίες των μαθητών. Κριτήρια αποτελούν η άρθρωση-παραγωγή προσωπικού λόγου, η συμμετοχή στο μάθημα και η συμβολή στην ομαδική εργασία.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ασκήθηκε εντονότατη κριτική από τα θεσμικά όργανα των φιλολόγων, και μάλιστα δύο τεύχη του περιοδικού Φιλόλογος (τ.146, 10-12/2011 και τ.148, 04-06/2012) περιείχαν αρκετά επικριτικά άρθρα. Ο καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Γ. Κεχαγιόγλου στο άρθρο του «Σκέψεις και προτάσεις για ένα σχολείο αφοσιωμένων στη Λογοτεχνία μαθητών» (Κεχαγιόγλου, 2012) χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ως «επίσημο μνημείο προχειρότητας», το οποίο χαρακτηρίζουν νοοτροπίες και σκοπεύσεις ευρύτερες και μια πολιτική που ρητά επαπειλείται να εφαρμοστεί σε ολόκληρη τη σχολική πράξη Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό ως βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται από τον Κεχαγιόγλου ως *μονομερέςτατο και αυταρχικό θέσφατο που δεν βρίσκει κανένα στήριγμα στην ουσία της Λογοτεχνίας και της διδασκαλίας της*. Διαφωνεί, δε, με την έννοια της Λογοτεχνίας και τη λειτουργία της ως δότη εργαλείων γνώσης, δόμησης της ατομικής προσωπικότητας και της *κριτικής στάσης απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα ανεξαρτήτως προέλευσης*. Παρατηρεί ότι ανέκαθεν υπήρχε στα προγράμματα σπουδών της Λογοτεχνίας η παρότρυνση να διδάσκονται ολόκληρα λογοτεχνικά κείμενα και διαφωνεί με την άποψη των συντακτριών του προγράμματος ότι οι ανάγκες της αυξημένης μαθητικής ποικιλίας των σημερινών ελληνικών σχολείων θα εξυπηρετηθούν καλύτερα από νέα σχολικά εγχειρίδια, ολόκληρα λογοτεχνικά έργα και κυρίως μυθιστορήματα ή από την άντληση κειμένων από το διαδίκτυο. Δηλώνει την αντίθεσή του στην αντίληψη της Λογοτεχνίας μόνον ως «επικοινωνιακού συνόλου» και θεωρεί ότι οι απόψεις των συντακτριών του Π.Σ. σχετικά με την ακαταλληλότητα της ιστορικής διάταξης των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια οδηγεί

σε παραμορφώσεις. Τέλος, καταλήγει στη διαπίστωση ότι μόνο η Ιστορία και η Κοινωνιολογία είναι οι προσδιοριστικοί παράγοντες της οπτικής γωνίας και της τεχνοτροπίας των συγγραφέων σύμφωνα με το θετικιστικής-κοινωνιστικής προέλευσης Π.Σ.

Στο ίδιο τεύχος του Φιλολόγου ο Γ. Παγανός επικρίνει επίσης το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών με το σκεπτικό ότι συμβάλλει στην υποταγή έως και την εξαφάνιση της Λογοτεχνίας σε ιδεολογικές σκοπιμότητες που παρεισάγονται τεχνηέντως. Ο Ν. Παρίσης θεωρεί το Π.Σ. *διδακτική εκτροπή τυλιγμένη σε ωραίο emballage, η οποία προβάλλει την έννοια της πολλαπλής ιστορικότητας στα λογοτεχνικά πράγματα ως κάτι τάχα το καινοφανές*. Επίσης διαφωνεί με την ανάδειξη του θέματος του κειμένου σε βάρος της ανάδειξης του κειμένου ως αισθητικού γεγονότος, το οποίο (κείμενο) λειτουργεί δίκην θεραπεινίδος για να υπηρετήσει την τυραννική μονοκρατορία του θέματος.

Παρεμφερείς προβληματισμούς και αντιρρήσεις εκφράζει και ο Spurr, όχι βέβαια για το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, αλλά για τις αντιλήψεις και το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται (Spurr, 2006). Θεωρεί ότι αποτελεί κυρίαρχη τάση στις σύγχρονες Αγγλικές σπουδές τα λογοτεχνικά κείμενα να μην εκτιμώνται ως έργα τέχνης, αλλά ως πολιτισμικά και κοινωνικά σχόλια. Η Ποίηση μελετάται για όσα έχει να μας διδάξει για ένα φιλοσοφικό ή κοινωνιολογικό θέμα και, κατά προτίμηση, η διδασκαλία αυτή χρειάζεται να υποστηρίξει τη μία ή την άλλη «ορθή» πολιτισμική ή πολιτική θεωρία, εν αγνοία του πώς το εκφράζει και χωρίς εστίαση στην αποτίμηση – εκτίμηση αυτού του τρόπου έκφρασης. Ακριβώς αυτή η εστίαση στην επιδέξια και ωραία χρήση της γλώσσας από έναν ποιητή έχει φτάσει να θεωρείται ως η πεμπουσία της παρακμής και της κοινωνικής ανευθυνότητας.

Οι απόψεις αυτές και η κριτική στο θεωρητικό υπόβαθρο του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών εδράζονται στην αντίληψη της Ποίησης ως «πειθαρχίας» - τομέα της Τέχνης, που, αν αγνοεί κανείς τις βασικές τεχνικές της, η γνώσια απόλαυσή της καθίσταται αδύνατη. Για τον Spurr η εκτίμηση ενός ποιήματος δεν είναι απλώς θέμα υποκειμενικής ανταπόκρισης ή «γούστου». Δεν είναι επιστήμη, αλλά δεν πρέπει και να περιορίζεται στον ενθουσιασμό μιας ατομικής ευαισθησίας. Ενδεχομένως, επίσης, να αντανakλάται σ αυτή τη διαμάχη και η τεχνητή, για πολλούς, αντιδιαστολή της ιδιωτικής προς τη δημόσια ποίηση (*poésie pure* - *poésie engagée*). Ο ποιητής Κ.

Κουτσοурέλης σε πολύ πρόσφατο άρθρο του σχετικά με τα προβλήματα της σύγχρονης ποίησης αναφέρει πως πρόκειται για *ιδεολογικού τύπου ψευδοδίλημμα*, το οποίο συνήθως έρχεται στην επιφάνεια όποτε η ποίηση περιέρχεται σε παρακμή, όποτε η υποκειμενική δηλαδή ποίηση "του Εγώ" αυτοπροβάλλεται ως η μόνη νόμιμη κάτοχος του τίτλου της τέχνης και μέμφεται την αντικειμενική ποίηση (πολιτική ή κοινωνική, πατριωτική ή θρησκευτική) "του Εμείς" και "των Όλων" (οι προσφυνείς όροι είναι του Κωστή Παλαμά) ως παραστράτημα από την ορθοδοξία. Σε τελική ανάλυση όμως, η ποίηση είναι μία και ενιαία (Κουτσοурέλης, 2017).

Όπως προκύπτει και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας και από την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας, το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών προσέφερε στη διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας μια νέα οπτική και πολλές δυνατότητες ανανέωσής της, τόσο σε επίπεδο επιλογής λογοτεχνικού και μη υλικού, όσο και διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων και συνακόλουθα πρακτικών. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα βασισμένο σε ένα εντελώς διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο από τα παραλλήλως ισχύοντα προγράμματα, το οποίο, συνδυάζοντας τις Πολιτισμικές σπουδές και την Κριτική Παιδαγωγική, οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε διαφορετική θεώρηση τόσο της διδακτικής του προσέγγισης, όσο και γενικότερα της φιλοσοφίας του μαθήματος. Γίνεται εύκολα αντιληπτή η αιτία της πολεμικής εναντίον του συγκεκριμένου προγράμματος, η οποία δυστυχώς οδήγησε στη μερική εφαρμογή του στο ελληνικό σχολείο (δεν γενικεύτηκε ποτέ για ολόκληρο το Λύκειο). Οι αντιρρήσεις εδράζονται στην κυρίαρχη (στα ελληνικά και όχι μόνο) εκπαιδευτικά δεδομένα αντίληψη πως θα πρέπει να προτάσσεται η αισθητική εμπειρία και ο γνωστικός εξοπλισμός του μαθητή κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, εξασφαλίζοντας την πολιτισμική μεταβίβαση. Αντιθέτως, το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών προτάσσει τον μαθητή ως δρων υποκείμενο της διδακτικής διαδικασίας και όχι ως τελικό αποδέκτη μιας προκαθορισμένης διδακτικής ακολουθίας, στην οποία δεν έχει δικαίωμα παρέμβασης και διαμόρφωσης προσωπικής άποψης αλλά αντιθέτως υποχρεούται σε συμμόρφωση προς την αυθεντία του εκπαιδευτικού που μεταφέρει στην τάξη τις υπόλοιπες αυθεντίες επί του αντικειμένου.

Κατ' ουσίαν η αντιπαράθεση αυτή, όπως εκφράστηκε δημοσίως και αρκετά έντονα, είχε έντονο ιδεολογικό χρώμα. Αν μιλήσουμε με βάση τις δομές, πρόκειται για τη διαμάχη μεταξύ της μιμητικής-γενετικής και της αναλυτικής δομής ή μεταξύ

της ακαδημαϊκής θεώρησης και της κοινωνικής αναδόμησης. Πρακτικά, φαίνεται πως η Λογοτεχνία είναι το πρόσχημα για να συγκρουστούν αντίθετες πολιτικές και ιδεολογικές απόψεις, αντίθετα οράματα για το σχολείο και την Εκπαίδευση. Όσο, όμως, και αν συγκρούονται οι διαφορετικές κοσμοθεωρήσεις, η ουσία του θέματος βρίσκεται αλλού: τι πραγματικά γίνεται στη σχολική τάξη, ποια θεώρηση υπερισχύει, ποιοι λόγοι διέπουν τη διδακτική πράξη και σε τι είδους εγγράμματες ταυτότητες αυτοί οι λόγοι εκβάλλουν. Η αλήθεια είναι ότι κάθε πρόγραμμα σπουδών γίνεται ένα εύπλαστο υλικό στα χέρια κάθε διδάσκοντος.

ν) Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας (1091/Γ2/5-5-1999 Υ.Α.-ΦΕΚ

Β'344) (Ισχύον για Επαγγ. Λύκειο, Β' και Γ' Γενικού Λυκείου)

Το πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος ορίστηκε με σκοπό να συνδεθούν σκοποί, στόχοι και τρόποι της διδασκαλίας με το περιεχόμενο του μαθήματος και την αξιολόγησή του, έτσι ώστε να διαγραφεί ένα γενικό διδακτικό πλαίσιο χωρίς απόλυτες δεσμεύσεις. Αναγνωρίζεται η ανάγκη οργάνωσης του μαθήματος ώστε να υπάρχει ένας «κανόνας» αναφοράς με όλα τα προσφερόμενα προς διδασκαλία στοιχεία μελέτης για κάθε κείμενο σε αντιστοίχιση προς τους στόχους. Επίσης, φιλοδοξεί να ενσωματώσει στη σπουδή του αντικειμένου τα δεδομένα της Ιστορίας και Θεωρίας της Λογοτεχνίας, ερευνητικά και εμπειρικά δεδομένα από την ελληνική και ευρωπαϊκή πραγματικότητα με στόχο μια κοινή οπτική και στοιχειώδη σύγκλιση σε μια κοινή θεώρηση της διδασκαλίας.

Όπως κάθε Πρόγραμμα Σπουδών, έτσι και το συγκεκριμένο ορίζει τον τύπο του εγγράμματος υποκειμένου που αισιοδοξεί να διαμορφώσει: *«Κύριο έργο της εκπαίδευσης η διαμόρφωση σκεπτόμενων και δρώντων ατόμων, ικανών να κατανοούν τις πληροφορίες και τα δεδομένα του κόσμου και να παρεμβαίνουν στις διαδικασίες συγκρότησής του»*. Πολύ σημαντικό στοιχείο είναι η αναφορά στην *υψηλή συνείδηση εθνικής ευθύνης και στο εναργές αίσθημα ενώπιον των διεθνικών, πολυπολιτισμικών προτάσεων του παρόντος και του μέλλοντος*, καθώς το μάθημα της Λογοτεχνίας επιφορτίζεται με επιπλέον αρμοδιότητες στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, οι οποίες σχετίζονται με τη διαμόρφωση του αυριανού πολίτη της Ελλάδας και του κόσμου.

Ως απώτερος σκοπός του μαθήματος της Λογοτεχνίας διαγράφεται *η οικείωση του μαθητή προς το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας στις θεμελιακές εκδηλώσεις του και η καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας, η οποία συνταιριάζει την κατανόηση και τη βίωση σε μια αδιάρρηκτα διαλεκτική σχέση (γνωστική και συγκινησιακή εμπειρία)*. Επομένως διανοίγονται για το άτομο *προοπτικές βαθύτερης κατανόησης της πραγματικότητας και διαμόρφωσης προσωπικής βιοθεωρίας*. Ως κύριος σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ορίζεται *η ουσιαστική, κατά το δυνατόν, επαφή των μαθητών με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, καθώς και με έργα σύγχρονα που τροφοδοτούν τη συζήτηση γύρω από*

σύγχρονα προβλήματα και νέες αισθητικές τάσεις. Με την επιλογή και διδασκαλία αξιόλογων λογοτεχνικών έργων επιδιώκεται η διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη λογοτεχνία ώστε, με μεθοδική και σταδιακή άσκηση, τα παιδιά να οδηγούνται σε δημιουργική και ελεύθερη ανάγνωση, ερμηνεία και κριτική των κειμένων και διεύρυνση της προσωπικής εμπειρίας τους.

Εν συνεχεία ορίζονται οι δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητές:

- *να παρατηρούν με προσοχή το κείμενο, να αξιοποιούν τα κύρια θεματικά και εξωκειμενικά στοιχεία, προκειμένου να σχολιάζουν πολύπλευρα τις διάφορες πτυχές της σύνθεσής του και να το ερμηνεύουν με τρόπο μεθοδικό και ολόπλευρο*
- *να αποκομίζουν ποικίλες πληροφορίες για σημαντικά ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά, υπαρξιακά και άλλα ζητήματα που θίγονται στα λογοτεχνικά έργα, να σχολιάζουν τις διάφορες απόψεις που εκτίθενται σ' αυτά, να διατυπώνουν τεκμηριωμένα τις δικές τους θέσεις και να ευαισθητοποιούνται από τα διατυπούμενα ζητήματα*
- *να συνθέτουν το δικό τους προφορικό ή γραπτό σχόλιο ή εκτενέστερο κείμενο*
- *να μεταφέρουν και να επεκτείνουν την αναγνωστική τους εμπειρία κατά την ερμηνευτική προσέγγιση παράλληλων έργων*

Ως προς το αίτημα της συγκινησιακής και βιωματικής συμμετοχής και ανταπόκρισης, επιδιώκεται να καταστεί ο μαθητής ικανός να προσλαμβάνει τα ερεθίσματα που δέχεται από το κείμενο και να μεταβάλλει τη διανοητική και συναισθηματική του κατάσταση. Να αποκτήσει κριτική ικανότητα, να αξιολογεί και να διαμορφώνει προσωπικές στάσεις και πεποιθήσεις και να υποβοηθείται στη συγκρότηση του αξιακού του συστήματος. Ως προς τη διατύπωση των στόχων η Φρυδάκη παρατηρεί ότι το συγκεκριμένο Π.Σ. είναι κανονιστικό, κάτι που δεν συνάδει με τη διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας (Φρυδάκη, 2003:67).

Αναφορικά προς τα μέσα διδασκαλίας τονίζεται η εξοικείωση των μαθητών με την αναζήτηση στη βιβλιοθήκη πρωτότυπων εκδόσεων, κριτικών, λευκωμάτων, ανθολογιών, λεξικών, η αξιοποίηση μέσων της τότε σύγχρονης τεχνολογίας (κασετών, βιντεοκασετών, slides, CD-ROMS) και η ανάγκη ανάπτυξης πρωτοβουλίας

για δραστηριότητες όπως ομιλίες συγγραφέων στο σχολείο, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων ή διοργάνωση θεματικής έκθεσης.

Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών επιχειρείται ένας συγκερασμός της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (ανάδειξη ιδιαίτερου χαρακτήρα του κειμένου ως αισθητικού προϊόντος και της προθετικότητάς του) και των θεωριών της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης, καθώς γίνεται αναφορά στη δημιουργία προϋποθέσεων που καλλιεργούν τον ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη και του επιτρέπουν την ελεύθερη, αλλά όχι αυθαίρετη, πρόσληψη. Ωστόσο, τονίζεται η ενθάρρυνση παραγωγής διαφορετικών αναγνώσεων ως σημείων κριτικού στοχασμού, πάντα, όμως, διατηρείται η προτεραιότητα στην αισθητική εμπειρία, ενώ εισάγεται και η έννοια της λογοτεχνικότητας, έννοια που φαινομενικά παραπέμπει στις γλωσσολογικές προσεγγίσεις (Φρυδάκη, 2003:62). Στα πλαίσια αυτά ενθαρρύνεται η ανάγνωση ολόκληρων έργων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο και η παρουσίασή τους εκ μέρους των μαθητών αλλά και η δημιουργία μιας τρόπου τινά αναγνωστικής κοινότητας που θα συνεργάζεται σε ομάδες για την παρουσίαση των κειμένων και θα προχωρά σε διάλογο πάνω στα συγκεκριμένα κείμενα.

Ως προς τη μεθοδολογία, αναφέρεται ρητά ότι *θεμέλιο της διδακτικής πράξης στο μάθημα της Λογοτεχνίας είναι η ερμηνευτική μέθοδος, δηλαδή η κατανόηση του όλου μέσα από την ανάλυση των μερών και του μερικού μέσα από τη θεώρηση του όλου*. Ο μαθητής θεωρείται ανώριμος αναγνώστης αλλά εκφράζεται η βεβαιότητα ότι μέσα από τη διδασκαλία θα απαλλαγεί από πιθανές παραναγνώσεις ή αμηχανίες, θα διευρυνθεί η ματιά του πάνω στο κείμενο και θα καταστεί ενεργητικός αναγνώστης. Απαραίτητες προϋποθέσεις η κατάλληλη επιλογή κειμένων και η διδασκαλία που εναρμονίζεται με τους μαθησιακούς στόχους ενώ κριτήριο ποιότητας της διδασκαλίας θεωρείται η ουσιαστική επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο, η ανάπτυξη μηχανισμών πρόσληψης και η χαρά της πνευματικής περιπέτειας.

Ωστόσο επισημαίνεται ότι θα πρέπει να αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες και να προωθείται η αυτενέργεια, όπως επίσης ότι δεν υπάρχουν μαγικές, υποδειγματικές συνταγές αλλά κάθε φορά ο εκπαιδευτικός θα κρίνει τον προσφορότερο τρόπο προσέγγισης ώστε να αποφεύγεται η μονοτονία. Ένα στοιχείο πρωτοτυπίας, το οποίο συναντάται σε ολοκληρωμένη ανάπτυξη στο ΑΠΣ της Α΄ Λυκείου, είναι η οργάνωση της διδασκαλίας σε ευρύτερες διδακτικές ενότητες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια

και με στόχο την ικανοποίηση της βασικής διδακτικής αρχής της αναγωγής στο όλον. Η οργάνωση μπορεί να είναι **θεματική, ιστορική, ειδολογική, παρουσίαση έργου, προσωπογραφία συγγραφέα, παρουσίαση ρεύματος / Σχολής / γενιάς / κινήματος.**

Τέλος, ορίζεται ως ενδεδειγμένος τρόπος ερμηνευτικής προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου η μελέτη του ως προς το θέμα, την τεχνική, το είδος, τον συγγραφέα και την εποχή του και το ιδιαίτερο λογοτεχνικό περιβάλλον. Εν συνεχεία ακολουθεί λεπτομερής αναφορά σε κάθε ειδικότερο αντικείμενο μελέτης των κειμένων με τις απαραίτητες διευκρινίσεις για μια πλήρη και ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση. Ειδικά ως προς τη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης γίνεται διάκριση στη διδακτέα ύλη Γυμνασίου – Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα στις μικρές τάξεις του Γυμνασίου προβλέπεται διδασκαλία πάνω στις εξωτερικές διαφορές των ποιητικών ειδών ως προς τη στιχουργική μορφή ή το περιεχόμενο. Στη Γ΄ Γυμνασίου σχολιάζονται βασικές λειτουργικές διαφορές, όπως η ισορροπία των νοημάτων σε αυστηρές στιχουργικές δομές (π.χ. σονέτο), η λειτουργία του ελεύθερου στίχου κλπ. Για το Λύκειο προβλέπεται η συστηματική αναζήτηση των χαρακτηριστικών της μοντέρνας και της παραδοσιακής ποίησης, όπως συμβαίνει και στο ισχύον Π.Σ. της Α΄ Λυκείου.

Στα συμπεράσματα αναφέρεται η αναγκαιότητα εκπόνησης σχεδίου μαθήματος (μικροπρόγραμμα) εκ μέρους του εκπαιδευτικού, το οποίο θα περιλαμβάνει στόχους, δεξιότητες, βοηθητικά για τη διδασκαλία και τη μάθηση υλικά, μέθοδο και πορεία διδασκαλίας, δραστηριότητες και καθορισμό χρόνου διδασκαλίας και κριτηρίων και μεθόδου αξιολόγησης-ανατροφοδότηση. Συνιστάται η μέθοδος διδασκαλίας να είναι ο συμμετοχικός διάλογος ή η ομαδική εργασία ή η παρουσίαση εκ μέρους των μαθητών.

Ως προς την αξιολόγηση του μαθήματος δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε δραστηριότητες, οι οποίες θα αποκαλύψουν στον εκπαιδευτικό κατά πόσον επιτεύχθηκαν ανώτεροι στόχοι, όπως ο βαθμός πρόσληψης των ερεθισμάτων του κειμένου και ανταπόκρισης σ' αυτά, καθώς και η ικανότητα εκτίμησης, οργάνωσης και χαρακτηρισμού των απόψεων και των στάσεων. Επίσης, τονίζεται ο συνυπολογισμός της επίτευξης ψυχοκινητικών στόχων στην αξιολόγηση του μαθητή (στάση και συνεργασία στην οργάνωση, πραγματοποίηση και διεύρυνση του μαθήματος). Οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι κατά το δυνατόν ελεύθερης ανάπτυξης

και οι αντικειμενικού τύπου να μην ευνοούν τη μηχανική απάντηση. Θα πρέπει να ενθαρρύνονται οι συνθετικές – δημιουργικές εργασίες, ιδιαιτέρως στους μαθητές εκείνους που εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για τη λογοτεχνία, και να εξασφαλίζονται η υποστήριξη, ο χώρος, ο χρόνος και τα μέσα για την εκπόνηση των εργασιών αυτών.

Η κριτική που ασκήθηκε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (Γκότοβος, 2000) αναγνώριζε ως νεωτερικό στοιχείο στο επίπεδο της στοχοθεσίας την προσπάθεια απομάκρυνσης από την παραδοσιακή αντιμετώπιση της λογοτεχνίας στο σχολείο ως φρονηματιστικού-ηθικοπλαστικού μαθήματος στο πλαίσιο της διαμόρφωσης εθνικής, θρησκευτικής και ηθικής συνείδησης των μαθητών/τριών. Ωστόσο, χαρακτηρίστηκε ως άτολμη η προσπάθεια αυτή καθώς, όπως και στις παραδοσιακές διδακτικές της λογοτεχνίας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος δεν παραιτείται από τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών, δηλαδή από την απόπειρα δημιουργίας φρονήματος. Επιπλέον αποδεικτικό στοιχείο της ατολμίας της προσπάθειας αυτής θεωρείται το γεγονός ότι δεν συνδυάζονται επιτυχώς το νέο με το παλιό στοιχείο. Ως παλιό στοιχείο θεωρείται η πίστη στη διαμόρφωση επιθυμητών στάσεων και αξιών εκ μέρους των μαθητών μέσα από την επαφή τους με «σπουδαία λογοτεχνήματα». Ως νέο αναγνωρίζεται η ύπαρξη ατομικών περιθωρίων για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η συγκατοίκηση αυτών των άσχετων μεταξύ τους φιλοσοφιών στο ίδιο Π.Σ. δημιουργεί σύγχυση ως προς την κατεύθυνση του προγράμματος. Ακόμη παρατηρεί πως για πρώτη φορά επιχειρείται η μετάφραση των γενικών σκοπών σε επιμέρους στόχους, σε παρατηρήσιμες δεξιότητες και επίσης χαρακτηριστική είναι και η έμφαση στη διαμόρφωση δεξιοτήτων στους μαθητές, δηλαδή ικανοτήτων που θα τους επιτρέπουν την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για επαφή με λογοτεχνικά κείμενα, την αναζήτηση και ανεύρεσή τους, και τέλος το χειρισμό τους (απόλαυση αισθητικού αποτελέσματος, διεύσδυση στις ιδέες που εκφράζονται μέσα στο κείμενο, κριτική ανάγνωση και προβληματισμός).

Σε συνέδριο της Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων το 2003 η Σκαμνέλου – Μάκη άσκησε κριτική στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, εστιάζοντας στη διεξοδική και φλύαρη αναφορά σε στόχους και στον συμφυρμό αντιφατικών, αλληλοαναιρούμενων και αλληλοσυγκρουόμενων θεωριών Λογοτεχνίας. Θεωρεί πως οι διακηρύξεις του προγράμματος ωθούν τη Λογοτεχνία στην τυποποίηση και

ακυρώνουν τη λογοτεχνικότητα των κειμένων, ενώ η αξιολόγηση των μαθητών στηρίζεται σε (υπο)δειγματικές ερωτήσεις που υποβαθμίζουν κάθε προσπάθεια για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Σκαμνέλου-Μάκη, 2004). Ως προς αυτό το σημείο, η Φρυδάκη παρατηρεί ότι η στοχοθεσία του συγκεκριμένου προγράμματος, ακολουθώντας την ταξινομία διδακτικών στόχων των Bloom & Krathwoll, δεν αφήνει περιθώρια στη μεταγλώσσα της λογοτεχνικής θεωρίας να παρέχει πιο εκλεπτυσμένα και ακριβή εννοιολογικά πλαίσια για τον καθορισμό διδακτικών στόχων αλλά και για τον προσδιορισμό του γνωστικού αντικειμένου.

Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών πρέπει να αναγνωριστεί η προσπάθεια μετακίνησης από τη μιμητική στη γενετική δομή, αν και δεν είναι πάντοτε επιτυχής. Γίνεται προσπάθεια να καθοριστεί ένα γενικό διδακτικό πλαίσιο χωρίς απόλυτες δεσμεύσεις, ωστόσο δεν αποφεύγονται οι ρυθμιστικές παρεκτροπές, ενώ υπάρχει ρητή αναφορά στη στόχευσή του να συγκροτηθεί συγκεκριμένος τύπος ταυτότητας πολίτη διά της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Η λογοτεχνικότητα και η πρόταξη της αισθητικής εμπειρίας έναντι του θέματος και της ιστορικότητας συγγραφέα, κειμένου και αναγνώστη αποτελούν θέσφατα, όπως και η επιδίωξη δημιουργίας σκεπτομένων και δρώντων ατόμων λόγω της ύπαρξης *προοπτικών βαθύτερης κατανόησης της πραγματικότητας και της δυνατότητας διαμόρφωσης προσωπικής βιοθεωρίας*. Πράγματι, παραμένει ζωντανό το κεντρικό στοιχείο του ακαδημαϊσμού, που είναι η διαμόρφωση επιθυμητών στάσεων και αξιών εκ μέρους των μαθητών μέσα από την επαφή τους με «σπουδαία λογοτεχνήματα», αναγνωρίζεται, ωστόσο, η ύπαρξη *ατομικών περιθωρίων για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Δεν αναφέρεται πουθενά, όμως, τι είδους στάσεις και αξίες καλλιεργούνται, εντός ποιου πλαισίου διδακτικών λόγων κινείται η διδασκαλία και με ποιους τρόπους καλλιεργείται η κριτική σκέψη. Και πάλι, βέβαια, χρειάζεται να τονιστεί ότι τα προγράμματα σπουδών ως κείμενα προγραμματικά και ρυθμιστικά της διδακτικής πράξης δεν διαβάζονται και δεν τηρούνται με θρησκευτική ευλάβεια από τους διδάσκοντες, και αυτό άλλοτε αποβαίνει προς όφελος των μαθητών και άλλοτε προς βλάβη τους. Όπως αναδεικνύεται και από τις επιμέρους έρευνες αυτής της διατριβής και από άλλες έρευνες, ο εμπειρισμός και η αναπαραγωγή μαθημένων διδακτικών πρακτικών από τα σχολικά και πανεπιστημιακά χρόνια είναι κυρίαρχα φαινόμενα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πολύ δύσκολο να αντιμετωπιστούν.

γ) Η θέση της Ποίησης στα Προγράμματα Σπουδών της Μεγάλης Βρετανίας και των Η.Π.Α.

Πρόσφατα (2011) το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας ανέλαβε την εκπόνηση μελέτης στο πλαίσιο της Πράξης «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση». Η μελέτη αυτή αποτελείται από επιμέρους υπομελέτες, δύο από τις οποίες παρουσιάζονται στο σημείο αυτό και αφορούν τα Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας στη Μεγάλη Βρετανία και στις Η.Π.Α. Επιπλέον, θα παρουσιαστεί η έκθεση του Ν.Α.Τ.Ε. (Εθνικός Οργανισμός για τη διδασκαλία της Αγγλικής) που εκδόθηκε το 2003 και η οποία βασίζεται στο Αγγλικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (BECTA & NATE, 2009).

Ξεκινώντας με το **Αγγλικό Πρόγραμμα Σπουδών**, θα πρέπει να αναφερθεί σε ένα γενικότερο επίπεδο ότι *η Γλώσσα και η Τεχνολογία αποτελούν χωριστά αντικείμενα που διατρέχουν το Πρόγραμμα Σπουδών και υπεισέρχονται σε όλα τα επιμέρους αντικείμενα*. Το Π.Σ. της Λογοτεχνίας περιέχεται στο Γλωσσικό Π.Σ., καθώς τα δύο μαθήματα συλλειτουργούν στο εκπαιδευτικό σύστημα τυπικά και ουσιαστικά. Το «είδος» του αναγνώστη που επιδιώκει το συγκεκριμένο Π.Σ. να παραγάγει είναι ο «κριτικός αναγνώστης» μέσα από την επαφή του με μία σειρά λογοτεχνικών και μη ειδών κειμένων (αφηγηματικά, ποιητικά, θεατρικά, δημοσιογραφικά), από τα οποία θα αντλήσει γνώσεις και αισθητική απόλαυση (Γαμβρού, 2011). Βέβαια, η έννοια του κριτικού αναγνώστη εντάσσεται στο πλαίσιο της φιλελεύθερης-ανθρωπιστικής κατεύθυνσης του Κριτικού Γραμματισμού, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Στις Βασικές Έννοιες του Π.Σ. περιλαμβάνονται η Ικανότητα, η Δημιουργικότητα, η Πολιτισμική και η Κριτική Κατανόηση, ενώ στις βασικές διαδικασίες (δεξιότητες) η Ομιλία και Κατανόηση, η Ανάγνωση, η οποία διακρίνεται στην Ανάγνωση για τη σημασία και στην Επιδεξιότητα του συγγραφέα, και τέλος η Γραφή, η οποία περιλαμβάνει τη Σύνθεση και την Τεχνική ακρίβεια. Βασικό ζητούμενο του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι ο μαθητής να αναπτύξει τις δεξιότητες της ανάγνωσης λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και της παραγωγής λόγου,

και μάλιστα με την αξιοποίηση ψηφιακών πόρων και λαμβάνοντας υπόψη τη νέα κειμενική πραγματικότητα που έχουν διαμορφώσει οι εξελίξεις στις ΤΠΕ (πολυτροπικά ή μη - γραμμικά κείμενα).

Μία σημαντική παράμετρος στον τομέα της Πολιτισμικής Κατανόησης είναι η τοποθέτηση της Αγγλικής λογοτεχνικής κληρονομιάς σε πρώτο πλάνο, με στόχο την οικοδόμηση συγκεκριμένου είδους εθνικής ταυτότητας, που προκύπτει από έμμεσες αξιολογικές κρίσεις περί του Ηνωμένου Βασιλείου ως διαχρονικής δύναμης με συνέχεια. Ωστόσο, αναγνωρίζεται η νέα επικοινωνιακή και κειμενική πραγματικότητα και η ανάγκη να αντιληφθούν οι μαθητές τους νέους τρόπους με τους οποίους οικοδομείται η κουλτούρα, συγκρίνοντας κείμενα από διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις και κουλτούρες. Θεωρείται δεδομένο ότι τα κείμενα συνομιλούν με τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές δομές εντός των οποίων παράγονται, ότι οι μαθητές οφείλουν να ασκούνται στη επιλογή και σύγκριση πληροφοριών, στην αναγνώριση και συζήτηση διαφορετικών ερμηνειών του κειμένου και τέλος ότι, μέσω της σύγκρισης σχέσεων ανάμεσα σε κείμενα από διαφορετικές κουλτούρες, επιτυγχάνεται η πολιτισμική κατανόηση. Τελικός στόχος είναι η δημιουργία ενός ανεξάρτητου και δικτυωμένου αναγνώστη, ο οποίος διαβάζει για ευχαρίστηση και εμπλέκεται σε αναγνωστικές κοινότητες εντός και εκτός διαδικτύου ή απλώς είναι σε θέση να εκφράσει τεκμηριωμένη άποψη για τα κείμενα που ανέγνωσε. Οι δεξαμενές άντλησης λογοτεχνικών κειμένων είναι: οι σύγχρονοι συγγραφείς, η αγγλική λογοτεχνική παράδοση (όχι αποσπασματικά), κείμενα από διαφορετικές κουλτούρες και παραδόσεις και τουλάχιστον ένα έργο του Σαίξπηρ συνοδευόμενο από παραγωγή ή παρακολούθηση θεατρικής παράστασης.

Ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ, η οποία διατρέχει ολόκληρο το Πρόγραμμα Σπουδών (ICT across the curriculum), αναφέρεται ότι οι δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές είναι η κατάλληλη επιλογή, χρήση και αξιολόγηση των ενδεδειγμένων για κάθε περίπτωση ψηφιακών πόρων. Οι Τ.Π.Ε. δεν θεωρούνται πανάκεια ούτε αυτοσκοπός, αντιθέτως είναι εν δυνάμει φορείς προστιθέμενης αξίας και μάλιστα κάποιες φορές δημιουργούν περισσότερα προβλήματα από εκείνα που λύνουν. Συνεπώς, αυτό που θα πρέπει να αναρωτιέται ο εκπαιδευτικός πριν εισαγάγει δραστηριότητες μέσω ΤΠΕ στο εκάστοτε μάθημά του είναι αν πράγματι χρειάζονται οι ΤΠΕ στο συγκεκριμένο μάθημα και ποια είναι η προστιθέμενη αξία τους σε σχέση με τα συμβατικά μέσα διδασκαλίας.

Στη συνέχεια παρατίθενται διδακτικά παραδείγματα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη λογοτεχνία από έμπειρους εκπαιδευτικούς. Ειδικά για τη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης αναφέρεται παράδειγμα δημιουργικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων του διαδικτύου (memes – μιμήματα ή μιμίδια), τα οποία συνδυάστηκαν από τους μαθητές με ποιήματα με στόχο να φέρουν στην επιφάνεια το μήνυμα και τις ιδέες των ποιημάτων τροποποιώντας τους σημειωτικούς πόρους. Ένα δεύτερο παράδειγμα είναι η χρήση σταθερών φωτογραφιών για να διδαχθεί η δημιουργία της ποιητικής φαντασίας. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η ανάδειξη της σχέσης μεταξύ των λέξεων των ποιημάτων και της οπτικοποίησής τους από τον αναγνώστη. Επιλέγονται εικόνες από το διαδίκτυο και ο εκπαιδευτικός κάνει αναπαράσταση του τρόπου με τον οποίο μια εικόνα μετατρέπεται σε ποίημα με στόχο την βαθύτερη κατανόηση της αναπαραστατικής γλώσσας και του συμβόλου.



Η αντίστοιχη μελέτη για το **Πρόγραμμα Σπουδών των Η.Π.Α.** συντάχθηκε από την Ελένη Πετρίδου και έχει τίτλο: «**Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Η.Π.Α. με βάση τον Κοινό Πυρήνα Διαπολιτειακών Προδιαγραφών**» (Πετρίδου, 2011). Κατ' αρχάς θα πρέπει να σημειωθεί ότι η Λογοτεχνία δεν αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένο διδακτικό αντικείμενο, αλλά εντάσσεται στο μάθημα των Αγγλικών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης των Η.Π.Α. Στον Κοινό Πυρήνα Διαπολιτειακών Προδιαγραφών παρατηρείται ισχυρή διαθεματική διασύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων, καθώς η ανάγνωση θεωρείται σημαίνουσα δεξιότητα με διαθεματικό χαρακτήρα, την οποία οι μαθητές οφείλουν να έχουν καλλιεργήσει έχοντας μελετήσει και κατανοήσει κείμενα από διάφορα επιστημονικά και επαγγελματικά πεδία, ώστε να διαπρέψουν αποφοιτώντας από το σχολείο και εισερχόμενοι στον επαγγελματικό στίβο.¹⁹ Έτσι επιτυγχάνεται η σύνδεση της παρεχόμενης σχολικής γνώσης με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας και περαιτέρω γίνεται εύκολα αντιληπτή η διάκριση μεταξύ χρήσιμης και μη γνώσης στο βαθμό που μπορεί να εξαργυρωθεί σε ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία.

Η ανάγνωση της λογοτεχνίας στόχο έχει την καλλιέργεια αξιών και τη διαμόρφωση πολιτισμικών παραστάσεων μέσα από μια διαδικασία μελέτης έργων *εξαιρετικής τέχνης και σκέψης*, τα οποία *προσφέρουν βαθιά διείσδυση στην ανθρώπινη κατάσταση και χρησιμεύουν ως μοντέλα για τη σκέψη και τη γραφή των μαθητών*. Έτσι οι μαθητές *κερδίζουν μια δεξαμενή λογοτεχνικής και πολιτισμικής γνώσης, αναφορών και εικόνων*. Το αποτέλεσμα αναμένεται να είναι η δημιουργία κλίματος πολιτισμικής κατανόησης και διαπολιτισμικής συνεργασίας μεταξύ ανθρώπων ποικίλων φυλετικών και πολιτισμικών καταβολών, εφόσον η λογοτεχνία επιδιώκεται να λειτουργήσει ως πόρος πολυπολιτισμικής γνώσης.

Ως προς τις γνώσεις για τη Λογοτεχνία, τα πάντα καθορίζονται από τη σύνδεσή τους με την προσέγγιση και την ερμηνεία των κειμένων. Η ιστορία και η θεωρία της Λογοτεχνίας, η ορολογία (γέννη, είδη, ύφος, αφηγηματολογικοί όροι), όλα τίθενται στην υπηρεσία της προσπέλασης του κειμένου και δεν αποτελούν ξεχωριστό

¹⁹ Αναλυτικά στο “Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History/Social Studies, Science and Technical Subjects-Appendix B, Text Exemplars and Sample Performance Tasks” διαθέσιμο στη διεύθυνση http://www.corestandards.org/assets/Appendix_B.pdf

αντικείμενο διδασκαλίας. Η διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας που προτείνεται είναι η κειμενοκεντρική αλλά με έμφαση στη διάκριση κειμενικών ειδών και γενών. Μεγάλη σημασία, τέλος, δίνεται στη διακειμενική διάσταση του λογοτεχνικού φαινομένου, καθώς και στις (αλληλ)επιδράσεις στο χώρο της δυτικής λογοτεχνίας.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια του κριτικού λογοτεχνικού γραμματισμού, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να αντιληφθούν το κείμενο ως κατασκευή του δημιουργού του, ως φορέα ιδεολογίας, και επίσης να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους ο αναγνώστης προσεγγίζει το κείμενο και παράγει το νόημά του. Να αντιλαμβάνονται, τέλος, με ποιο τρόπο η οπτική γωνία, το ύφος και η δομή συμπλέκονται με την οικοδόμηση ερμηνείας και την αισθητική ανταπόκριση του αναγνώστη.

Ο ρόλος που επιφυλάσσεται για τις Τ.Π.Ε. γενικότερα είναι η παραγωγή και δημοσίευση κειμένων, η διασύνδεση και η αναφορά στις πηγές, η διάδραση και η συνεργασία με άλλους, καθώς και ο κριτικός έλεγχος της πληροφορίας που αντλεί από το Διαδίκτυο, από μαθητές που καλλιεργούν την ανεξαρτησία και την αποτελεσματικότητά τους ταυτόχρονα με την αρμονική συνεργασία με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής και φυλετικής προέλευσης. Ειδικότερα ως προς την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας, η έρευνα ανέδειξε την περιορισμένη της έκταση και πιο συγκεκριμένα τον περιορισμό της στην άντληση κειμένων από το διαδίκτυο ως παραλλήλων στα διδασκόμενα στο σχολείο κείμενα. Επίσης, δίπλα στα προτεινόμενα κείμενα υπάρχουν υπερσύνδεσμοι προς μεσικά κείμενα (media texts) και ψηφιοποιημένο έντυπο ή αναλογικό υλικό αλλά όχι στην έκταση που παρατηρείται αυτό στα κείμενα επιστημονικού ή τεχνικού λόγου.

Στις προδιαγραφές για την ανάγνωση της Ποίησης συγκεκριμένα, συμπεριλαμβάνεται η δυνατότητα σύγκρισης και αντιπαράθεσης ενός ποιήματος με την ακουστική, πολυμεσική ή άλλως πολυτροπική εκδοχή του, έτσι ώστε να αναδειχθούν τα αποτελέσματα των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν και η ερμηνευτική εκδοχή που προτείνεται. Τα πολυτροπικά κείμενα γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας και ερμηνευτικής προσέγγισης ώστε να αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον τρόπο παραγωγής νοήματος και το αισθητικό αποτέλεσμα. Συνεπώς, μεταξύ των κριτικών ψηφιακών δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες είναι η χρήση των κατάλληλων ψηφιακών μέσων για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας

των μαθητών, όπως επίσης και η αξιοποίηση των σημειωτικών δυνατοτήτων που παρέχουν τα ψηφιακά μέσα για να καταστήσουν περισσότερο εύληπτο το δικό τους κείμενο (ενσωμάτωση οπτικών αναπαραστάσεων και πολυμεσικών στοιχείων).

Το συμπέρασμα της ερευνήτριας (Πετρίδου, 2011) είναι πως οι Τ.Π.Ε. εντέλει χρησιμοποιούνται στη γλωσσική και λογοτεχνική εκπαίδευση κυρίως ως εργασιακό και ακαδημαϊκό εργαλείο και όχι τόσο ως εργαλείο κοινωνικής και πολιτιστικής ανταλλαγής.

Ο Εθνικός Οργανισμός για τη διδασκαλία της Αγγλικής (NATE) σε επίσημη έκθεσή του, η οποία βασίζεται στο Αγγλικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αναφέρεται στη μοναδική δυνατότητα των Τ.Π.Ε, αν αξιοποιούνται κατάλληλα και ευφάνταστα ως μέσα ή εργαλεία, να βελτιώνουν και να προωθούν τη μάθηση (BECTA & NATE, 2009). Πιο συγκεκριμένα, η έκθεση αυτή προσφέρει στον εκπαιδευτικό την κατάλληλη καθοδήγηση στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ και προτείνει τρόπους για ουσιαστική συνεισφορά τους στη βελτιστοποίηση του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών. Διακρίνονται έξι τομείς και δίνονται αντίστοιχα παραδείγματα: α) έρευνα, β) ανταπόκριση και ερμηνεία, γ) (ανα)στοχασμός και αξιολόγηση, δ) σύνθεση και αναδιαμόρφωση, ε) παρουσίαση και εκτέλεση και στ) επικοινωνία και συνεργασία.

A) ΕΡΕΥΝΑ

Προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναζητήσουν και να ερευνήσουν για πληροφορίες, ιδέες, δομή και χρήση της γλώσσας, καθώς οι ΤΠΕ δίνουν πρόσβαση σε μια τεράστια δεξαμενή πηγών πληροφορίας και γνώσης και σε μία πληθώρα κειμένων τα οποία μπορούν να αποθηκευθούν, να μοιραστούν και να εξερευνηθούν από ολόκληρες τάξεις, ομάδες ή άτομα. Επίσης επιτρέπουν μη καταστροφικό για τα κείμενα υπομνηματισμό και διαχείριση ώστε να διερευνηθεί η γλώσσα, η μορφή και η δομή τους. Τέλος, παρέχουν δυναμικά εργαλεία για ανάλυση λόγου, για συγκρίσεις και δυναμικές συνδέσεις.

Επί παραδείγματι, οι μαθητές/τριες μπορούν να διερευνήσουν το ιστορικό-κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο εντός του οποίου παρήχθη ένα συγκεκριμένο κείμενο, να αντλήσουν υλικό για την κατασκευή διαφήμισης ή φυλλαδίου, να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικά λεξικά ή σώματα κειμένου ή να επισκεφθούν ψηφιακά

αρχεία, όπως αρχεία εφημερίδων ή του Βρετανικού Μουσείου. Επίσης μπορούν να συγκρίνουν πηγές πληροφόρησης και ενημέρωσης, να εκτιμήσουν τη σχετικότητα, την οπτική γωνία και την ακρίβεια των πληροφοριών, ειδικά σε θέματα όπου υπάρχουν διυστάμενες και αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις.

Επιπλέον μπορούν να χρησιμοποιήσουν το υπερκείμενο για να διερευνήσουν τη σχέση-συνάφεια μεταξύ κειμένων, να συγκρίνουν τις διαδοχικές εκδοχές ενός ποιήματος, να αποδομήσουν και να ανακατασκευάσουν ένα κείμενο με στόχο την διερεύνηση της χρήσης της γλώσσας εκ μέρους του συγγραφέα σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου και να διεξάγουν σχετικές στατιστικές έρευνες.

B) ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Οι ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν και να διευρύνουν την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών σε κείμενα λογοτεχνικά και μη, καθώς προσφέρουν μια τεράστια ποικιλία κειμένων, υποβοηθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης και παρέχουν μία σειρά εργαλείων για υπομνηματισμό και συνεργασία. Στα πλαίσια ενεργητικών προσεγγίσεων ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατευθύνει δραστηριότητες άμεσα σχετιζόμενες με το κείμενο (D.A.R.T.-direct activities related to texts), όπως οι ακόλουθες:

Θα μπορούσαν οι μαθητές να χρωματίσουν ή να μεγεθύνουν τη γραμματοσειρά λέξεων ή φράσεων ή σημείων του κειμένου με συγκεκριμένο κριτήριο π.χ. μεταφορική χρήση του λόγου ή θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τον υπερσύνδεσμο για σχολιασμό – υπομνηματισμό ενός κειμένου, για λεξιλογικά σχόλια ή ακόμη και να αλλάξουν εντελώς την πλοκή μιας ιστορίας δίνοντας ένα διαφορετικό τέλος σε μια ιστορία. Επιπλέον μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους υπερσυνδέσμους για να συνδέσουν το κείμενο με εικόνες, ήχους και μουσικές, ή με βιογραφικά στοιχεία, συνεντεύξεις, αναγνώσεις – απαγγελίες, καθώς επίσης και να συνθέσουν πολυμεσικές εφαρμογές και να κατασκευάσουν εικονογραφημένες ιστορίες ή και κινούμενα σχέδια. Πολύ σημαντική είναι η δυνατότητα συνεισφοράς σε μία ηλεκτρονική πλατφόρμα συνεργασίας, όπως τα wikis και οι ιδιωτικοί και δημόσιοι χώροι συνομιλίας, όπου μπορεί κανείς να μοιραστεί ιδέες και ανταποκρίσεις σε κείμενα με συνομηλίκους, συμμαθητές ή και ειδικούς.

Μία ακόμη ωραία ιδέα είναι η σύγκριση πρωτότυπων χειρογράφων με τις σύγχρονες εκδοχές του κειμένου τους, με στόχο να διαπιστώσουν οι μαθητές/τριες πώς η στίξη, η χρήση των λέξεων και η διάταξη των στοιχείων πάνω στη σελίδα διαφοροποιούνται στην πορεία του χρόνου. Βεβαίως, μπορούν να συγκρίνουν και τις διαφορετικές εκδοχές ενός έργου, για παράδειγμα θα μπορούσαν να δουν τον «Ρωμαίο και την Ιουλιέτα» σε θεατρικό έργο, ταινία, κινούμενα σχέδια.

Γ) (ΑΝΑ)ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλουν και στον (ανα)στοχασμό και την αξιολόγηση της χρήσης της γλώσσας με ποικίλους τρόπους. Επί παραδείγματι, οι μαθητές/τριες καταγράφουν με κάμερα δραματοποιήσεις, ηχογραφούν αναγνώσεις ή κριτικές προς χρήση των ιδίων ή των μικρότερων συμμαθητών τους, κατασκευάζουν και διατηρούν τα δικά τους ιστολόγια ή wikis, όπου ανεβάζουν ποιήματα, τα σχολιάζουν, συζητούν γι' αυτά και αναπτύσσουν σταδιακά τη μικρή αναγνωστική τους κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθεί την πορεία σύνθεσης ενός κειμένου παρακολουθώντας τις αλλαγές που επισυμβαίνουν όταν οι μαθητές/τριες προβαίνουν σε διαδοχικές διορθώσεις.

Δ) ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ

Ένας από τους βασικούς στόχους του Αγγλικού Προγράμματος Σπουδών είναι η δημιουργική χρήση της γλώσσας για να εκφραστούν οι ιδέες, οι σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών, καθώς και η σύνθεση και προσαρμογή υλικού για διαφορετικές περιστάσεις και σκοπούς. Οι ΤΠΕ προεκτείνουν και βελτιώνουν τις δραστηριότητες αυτές διευκολύνοντας τον πειραματισμό, δίνοντας τη δυνατότητα προσθήκης άλλων μέσων και μορφών έκφρασης, διαμοιρασμού, ανατροφοδότησης αλλά και αναστοχασμού. Οι μαθητές/τριες μπορούν να παίζουν με το κείμενο αλλάζοντας ή μετακινώντας ή αποκρύπτοντας συστατικά του στοιχεία ή ακόμη να αλλάξουν το κειμενικό του είδος και να το μετατρέψουν σε κάτι άλλο (π.χ. ποίημα σε αφήγηση).

Ε) ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Με στόχο να παρουσιάσουν την εργασία τους όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται, οι μαθητές/τριες μπορούν να αξιοποιούν τις ΤΠΕ δημιουργικά, καθώς προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά να απευθυνθούν σε ένα τεράστιο κοινό εκτός

του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους, να συνθέσουν πολυμεσικές παρουσιάσεις από κοινού, να εξεικονίσουν ποιήματα ή διηγήματα και να φτιάξουν ηλεκτρονικές ανθολογίες με ποιήματα της επιλογής τους και δικές τους φωτογραφίες.

ΣΤ) ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Κατά τη διάρκεια της εκπόνησης μίας εργασίας οι μαθητές/τριες χρειάζεται να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν, τόσο μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς τους, όσο και με άλλους ανθρώπους που θα είχαν κάτι να τους προσφέρουν, ακόμη και από πολύ μακριά. Και κατόπιν της ολοκλήρωσης της εργασίας η δημοσίευσή της και η επιθυμητή ανατροφοδότηση καθίστανται εφικτές μέσω των τεραστίων δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι πλατφόρμες συνεργασίας, τα wikis και τα ιστολόγια, ακόμη και η δυνατότητα τηλεδιάσκεψης (στην περίπτωση που μακρινά σχολεία συνεργάζονται μεταξύ τους ή κάποιος ποιητής-συγγραφέας έρχεται σε επαφή με το μαθητικό κοινό από μακριά), αποτελούν καινοφανείς πρακτικές που καταργούν, ωστόσο, τα σύνορα και τις αποστάσεις.

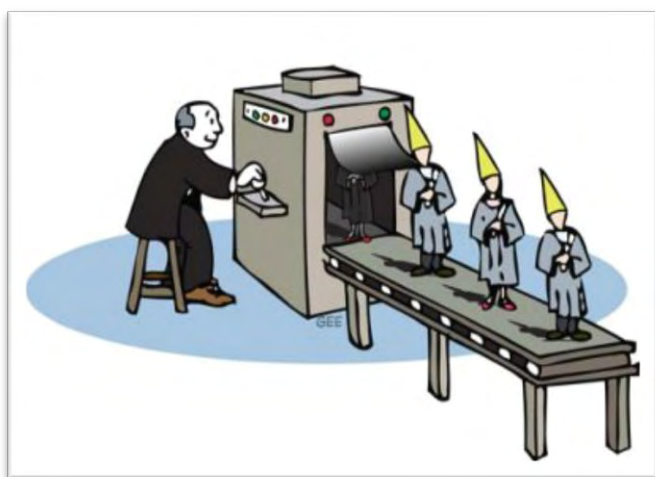
δ) Κριτική θεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών

Σύμφωνα με τον Purves (Purves, 1975) υπάρχουν τρεις ριζικά διαφορετικές μεταξύ τους βαθιές δομές, στις οποίες βασίζονται τα αναλυτικά προγράμματα της Λογοτεχνίας και οι οποίες αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για την εξέταση και την περιγραφή της επίδρασης του πολιτισμού στην κατασκευή ενός αναλυτικού προγράμματος. Οι δομές αυτές είναι: α) η **μιμητική**, η οποία θεωρεί τη λογοτεχνία ως μέσο πολιτισμικής μεταβίβασης, β) η **αναλυτική**, η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, όπως και των δεξιοτήτων κατανόησης, ανάλυσης και αναγνωστικής ανταπόκρισης και γ) η **γενετική/παραγωγική**, η οποία τονίζει την ατομική και προσωπική ανάπτυξη μέσω της ανάγνωσης περισσότερο από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι δομές αυτές αντιστοιχούν σε ευρύτερες **κατηγορίες-θεωρίες ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων**. Οι θεωρίες αυτές, στις οποίες βασίζονται τα αναλυτικά προγράμματα του 20^{ου} και 21^{ου} αιώνα, είναι οι εξής: η **ακαδημαϊκή**, η **θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας**, η **μαθητοκεντρική** (εποικοδομητισμός) και η **θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης** (Scholar Academic, Social Efficiency, Learner Centered, Social Reconstruction). Η κριτική θεώρηση ενός αναλυτικού προγράμματος διευκολύνεται, κατά τον Schiro, από την τοποθέτησή του σε μία -ή και περισσότερες- από τις τέσσερις αυτές ιδεολογικές κατηγορίες – θεωρίες, οι οποίες συνιστούν ταυτόχρονα τέσσερα διαφορετικά οράματα για το σχολείο και την εκπαίδευση, τα οποία συνυπάρχουν ταυτόχρονα, ανταγωνιζόμενα και συγκρουόμενα μεταξύ τους, και καλύπτουν χρονικά την περίοδο από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ως σήμερα (Schiro, 2013).

Σε κάθε μία από τις θεωρίες αυτές υφίστανται διακριτές αντιλήψεις σχετικά με τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, τη φύση του παιδιού, της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως και της αξιολόγησής της. Σε κάθε ένα από τα οράματα αυτά για την εκπαίδευση ενυπάρχει διαφορετικό σύστημα αξιών, σκοποί και στόχοι, εννοιολογικοί προσδιορισμοί, και αυτός είναι ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, όταν καλούνται να διδάξουν βάσει ενός νέου αναλυτικού προγράμματος, καθώς δεν είναι πάντα ενήμεροι και συνειδητοποιημένοι πάνω στις θεωρίες δόμησης των αναλυτικών προγραμμάτων, παρότι οι διδακτικές τους πρακτικές εμπεριέχουν θεωρία και ιδεολογία, είτε μία απ' αυτές, είτε συνδυαστικά. Το ίδιο, όμως, συμβαίνει και με ολόκληρη την κοινωνία, καθώς οι συγκεκριμένες

θεωρίες έχουν φιλοσοφικό, κοινωνικό και πολιτικό υπόβαθρο, και πολύ συχνά ξεσπούν ιδεολογικοί πόλεμοι με αφορμή την εισαγωγή ενός νέου αναλυτικού προγράμματος, κυρίως σε μαθήματα που καθορίζουν τη διαμόρφωση συγκεκριμένων ταυτοτήτων, όπως είναι τα Θρησκευτικά, τα Αρχαία Ελληνικά και η Ιστορία στο ελληνικό παράδειγμα. Εξάλλου, η διδασκαλία ποτέ δεν πραγματοποιείται εν κενώ αφού κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις αντιλήψεις του και τις πεποιθήσεις του, επιλέγει ό, τι θεωρεί πως τον καλύπτει από τα οριζόμενα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ως προς το αμερικανικό πρόγραμμα σπουδών εν συνόλω, ο Schiro θεωρεί ότι είναι ένα μίγμα των τεσσάρων θεωριών, (και γι' αυτό το λόγο παρατηρούνται αυτές οι αντιθέσεις στο πρόγραμμα της Ποίησης), και ο λόγος είναι η αδυναμία συναίνεσης, και πολύ συχνά η εχθρότητα, μεταξύ των εκπροσώπων των διαφορετικών θεωριών στη φάση της συγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος.

Οι οπαδοί της **ακαδημαϊκής θεωρίας (μιμητική δομή)** αντιλαμβάνονται ως σκοπό της εκπαίδευσης τη **μεταβίβαση** της συσσωρευμένης ανά τους αιώνες γνώσης,



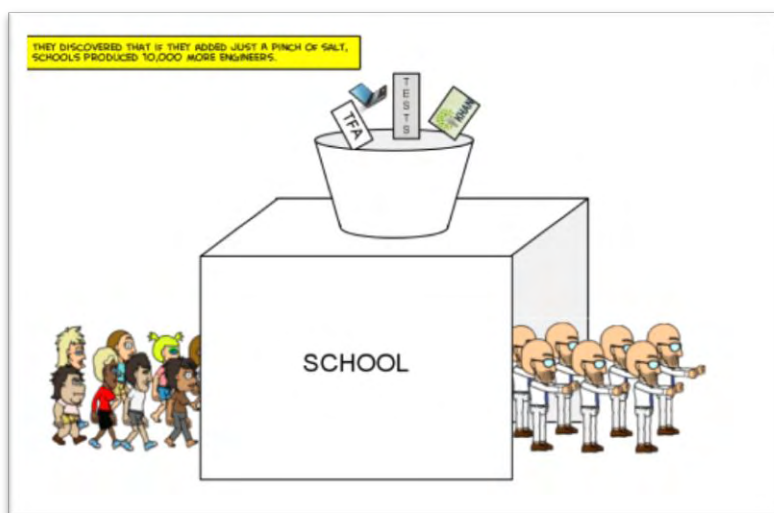
όπως είναι οργανωμένη σε διακριτούς επιστημονικούς τομείς. Οι μαθητές οφείλουν να γίνουν μικροί επιστήμονες, οι οποίοι αποκτούν σταδιακά τη γνώση του περιεχομένου, του εννοιολογικού πλαισίου και τους τρόπους σκέψης κάθε ξεχωριστού επιστημονικού πεδίου, έτσι ώστε να επιλέξουν

ένα από αυτά και να προστεθούν στο συγκεκριμένο επιστημονικό δυναμικό. Κατά συνέπεια, το αναλυτικό πρόγραμμα δομείται επί τη βάση της μετάδοσης των συγκεκριμένων περιεχομένων και εννοιολογικών πλαισίων και προβλέπει προσήλωση στην διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης και αυστηρούς τρόπους ελέγχου και αξιολόγησης της εμπέδωσής της από τους μαθητές.

Σύμφωνα με τη **θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας** σκοπός της εκπαίδευσης είναι η επαρκής κάλυψη των αναγκών της κοινωνίας μέσω της συνεισφοράς των νέων πολιτών και η απόκτηση εκ μέρους τους των απαραίτητων διαδικαστικών γνώσεων και δεξιοτήτων που θα αυξήσουν την ατομική και κοινωνική

παραγωγικότητα. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν και χρησιμοποιούν συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές για να επιτύχουν συγκεκριμένους παρατηρήσιμους στόχους, καθορισμένους με συμπεριφοριστικό τρόπο, καθώς πρέπει στο τέλος να δώσουν λόγο για το τελικό προϊόν που παρήγαγαν, τον συγκεκριμένο τύπο μαθητή-μέλους της κοινωνίας, το οποίο καλείται να εκπληρώσει τις ανάγκες της. Ο συμπεριφορισμός διέπει τη συγκεκριμένη θεωρία, καθώς κυριαρχούν οι λογικές του επαίνου και της τιμωρίας, της συνεχούς επανάληψης μέχρι την εμπέδωση και την απόκτηση των επιθυμητών δεξιοτήτων, καθώς και η προτυποποίηση των διδακτικών διαδικασιών και των τελικών προϊόντων. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το γνωστό curriculum, το οποίο ορίζεται ως στοχοθετικό, καθώς όλα καθορίζονται και κινούνται γύρω από τη στοχοθεσία και ακολουθούν μία γραμμική διάταξη: στόχοι-περιεχόμενα-μέθοδος-αξιολόγηση (Φρυδάκη, 2009:118).

Στην κατηγορία αυτή του αναλυτικού προγράμματος εντάσσονται και τα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης. Τα προγράμματα αυτά έχουν χαρακτηριστεί ως teacher-proof (ασφαλή από τον εκπαιδευτικό) υπό την έννοια ότι δεν προβλέπουν ενεργό ρόλο του δασκάλου ώστε να μην επηρεάζεται η διδασκαλία από την προσωπικότητα και την ιδεολογία του. Εξάλλου, στην αγγλοαμερικανική παράδοση η πρόθεση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η καθοδήγηση, η διεύθυνση και έλεγχος της δουλειάς ρουτίνας από το επίπεδο της τάξης ως το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, λοιπόν, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα και ο έλεγχος του «προϊόντος», ο εκπαιδευτικός και η εκπαιδευτική διαδικασία αλλοτριώνονται και μετατρέπονται σε προϊόντα ή εξαρτήματα του συστήματος (Φρυδάκη, 2009:120-121, 225).



Το ιδανικό για τους οπαδούς αυτής της θεωρίας σχολείο παρομοιάζεται με τη γραμμή παραγωγής ενός εργοστασίου. Όπως έγραφε ο Ε. Cubberley, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του

Stanford, έναν αιώνα πριν: «Τα σχολεία μας είναι, κατά μία έννοια, εργοστάσια στα οποία η ακατέργαστη πρώτη ύλη (τα παιδιά) πρέπει να διαμορφωθεί και να σχηματιστεί σε προϊόν που θα καλύψει τις ποικίλες πλευρές της ζωής. Οι προδιαγραφές της παραγωγής καθορίζονται από τις απαιτήσεις του πολιτισμού του 20^{ου} αιώνα και είναι καθήκον του σχολείου να διαμορφώσει τους μαθητές σύμφωνα μ' αυτές τις προδιαγραφές» (Cubberley, 1916).

Ο Schiro αναφέρει πως από το 1980 και μετά η εκπαιδευτική πολιτική των ΗΠΑ στράφηκε προς αυτή την κατεύθυνση και καθιερώθηκαν συγκεκριμένα πρότυπα (standards) αναλυτικών προγραμμάτων και μέθοδοι αξιολόγησης των επιδόσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολείων ώστε να ελέγχεται ανά πάσα στιγμή η ανταπόκριση όλων στα συγκεκριμένα πρότυπα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η δράση No child left behind και το πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας Race to the Top (2009), του οποίου ο τίτλος και μόνο είναι ενδεικτικός των προθέσεων σε ατομικό και εθνικό επίπεδο. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα της Έκθεσης της Επιτροπής Παιδείας των ΗΠΑ το έτος 2004: «Η ικανότητα του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος να δημιουργήσει ένα εργατικό δυναμικό που να μην υπολείπεται κανενός στον κόσμο αποτελεί θέμα υψηλής εθνικής ασφαλείας. Όπως έχουν τα πράγματα σήμερα, αυτή η χώρα στερείται αυτής της δυνατότητας», «σε μια ανταγωνιστική παγκόσμια οικονομία όλοι οι πολίτες πρέπει διαρκώς να τρέχουν να αποκτούν νέες, υψηλότερες δεξιότητες... οι επιδόσεις των μαθητών συνδέονται άμεσα με την εθνική οικονομική ανάπτυξη». Λογικό επακόλουθο είναι να συνδέεται άμεσα η επίδοση των μαθητών με τις οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών τους, καθώς προτάσσεται το «δίκαιο» του φορολογούμενου πολίτη σε μια ανθρωποφαγική διαδικασία κοινωνικού αυτοματισμού εναντίον των εκπαιδευτικών.

Η μαθητοκεντρική θεωρία (γενετική-παραγωγική δομή), αντίθετα προς τις προηγούμενες δύο, εστιάζει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και όχι στην εκμάθηση των γνωστικών αντικειμένων ή στις ανάγκες της κοινωνίας. Σκοπός της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, είναι η πλήρης ανάπτυξη των εγγενών δυνατοτήτων των παιδιών, μέσα σε σχολεία ευχάριστα όπου τα παιδιά αναπτύσσονται φυσιολογικά, σύμφωνα με τις κλίσεις και τα ταλέντα τους. Περιεχόμενα και σκοποθεσία τίθενται στην υπηρεσία της ανάπτυξης, η οποία είναι κεντρική έννοια στη θεωρία αυτή και προκύπτει μέσω των ερεθισμάτων που λαμβάνει το παιδί, καθώς

αλληλεπιδρά με το φυσικό, πνευματικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τα μαθητοκεντρικά ή εποικοδομιστικά προγράμματα σπουδών προβλέπουν μαθησιακά περιβάλλοντα πλούσια σε ερεθίσματα, ιδέες, υλικά και αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, έτσι ώστε οι μαθητές να οικοδομούν τα νοήματά τους και συνεπώς τη γνώση με τον δικό τους προσωπικό τρόπο και ρυθμό (Σολομωνίδου, 2006:78).

Τέλος, η **θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης (αναλυτική δομή)** έχει ως αφετηρία τη συνειδητοποίηση των ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων και ανισοτήτων (λόγου χάρη ως προς τη φυλή, το φύλο, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση) και θέτει ως σκοπό της εκπαίδευσης την οικοδόμηση μιας νέας, δίκαιης κοινωνίας, που θα ικανοποιεί εξίσου όλα τα μέλη της. Συνεπώς το αναλυτικό πρόγραμμα δομείται με βάση αυτή την κοινωνική οπτική και διαπνέεται από το όραμα μιας διαφορετικής κοινωνίας, η οποία μπορεί να προέλθει μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, η οποία θα εμψύσησει στα νέα μέλη της κοινωνίας τις επιθυμητές κοινωνικές αξίες (ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη) και θα τους δώσει τα εργαλεία κριτικής ανάλυσης της σύγχρονης πραγματικότητας και των δομών εκείνων που παράγουν τα ποικίλα κοινωνικά προβλήματα (φτώχεια, ρατσισμό, εκμετάλλευση εργαζομένων, πολιτική διαφθορά, αναλφαβητισμό, ανεργία κ.λ.π.) (Giroux, 2005:21). Οι μαθητές μεταφέρουν στο σχολείο το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τη γλώσσα τους, τις ιστορίες τους, τις εμπειρίες τους, οπότε ο εκπαιδευτικός οφείλει να συγχωνεύει όλα αυτά με την διδακτέα ύλη του ώστε να αναδεικνύονται στην τάξη τα πραγματικά ενδιαφέροντα και προβλήματα των μαθητών σε τοπικό, κοινωνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Giroux, 2006:6). Η γνώση από τη φύση της είναι διεπιστημονική, συνεπώς δεν χρειάζεται η υπάρχουσα αυστηρή περιχαράκωση των γνωστικών αντικειμένων, αντιθέτως η υφιστάμενη αλλά και η δημιουργούμενη γνώση θα πρέπει να αξιολογείται ως προς την αλήθεια της, την ηθική της και τη χειραφετητική της δύναμη (Giroux, 2006:4-5).

Εδώ διαφοροποιείται ο ρόλος του δασκάλου σε σχέση με τις προηγούμενες θεωρίες. Όπως αναφέρει ο Giroux: *«Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν το ρόλο του ηγέτη στον αγώνα για κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη... πρέπει να συνδέουν ό, τι διδάσκουν και γράφουν στη δυναμική της δημόσιας ζωής και να νοιάζονται για τη Δημοκρατία»* (Giroux, 2006:9). Καθήκον τους δεν είναι απλώς να μεταδίδουν γνώση, δεν αποτελούν αυθεντίες εξάλλου, αλλά ως συνοδοιπόροι να εκπαιδεύουν τα παιδιά

στην εξέταση, ανάλυση και κατανόηση των κοινωνικών προβλημάτων, ώστε να αναπτύξουν το όραμα μιας καλύτερης κοινωνίας και να αγωνιστούν γι' αυτό. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, η θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης εντάσσεται στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, για την οποία έχει γίνει αναλυτικά λόγος στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας διατριβής.

Στα ελληνικά προγράμματα σπουδών για τα Νέα Ελληνικά μέχρι τη Μεταπολίτευση η Λογοτεχνία θεωρείται ως πηγή γνώσεων για διάφορα θέματα ενδο- και εξω-λογοτεχνικά, και σε κάθε περίπτωση ως μέσο πολιτισμικής μεταβίβασης, αισθητικής και ηθικής ταυτόχρονα καλλιέργειας. Τα περισσότερα προγράμματα σπουδών μετά τη Μεταπολίτευση ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία αλλά ενσωματώνουν στοιχεία και από την τρίτη (Φρυδάκη, 2003:60). Είναι στοχοθετικά (curriculum), στοχεύουν στην πολιτισμική μεταβίβαση μεταδίδοντας γνώσεις και τεχνικές για τη Λογοτεχνία, αλλά και στη διαμόρφωση αξιολογικού και ιδεολογικού υποβάθρου και εθνικής ταυτότητας, όχι όμως σε αντιδιαστολή προς την ιδιότητα του πολίτη του κόσμου. Υπάρχει διαθεματική προσέγγιση, αναφορά σε συγκεκριμένες δεξιότητες που θα πρέπει να καλλιεργηθούν αλλά δεν είναι τόσο κατευθυντικά ώστε να μην αφήνουν περιθώρια στον εκπαιδευτικό για επιλογή του υλικού, διδακτικού και εποπτικού, για σχεδιασμό του μαθήματος σύμφωνα με τις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες και μεθοδολογίες και με γνώμονα τις ιδιαίτερες συνθήκες και το μαθητικό δυναμικό. Οποσδήποτε, όμως, τα προγράμματα σπουδών του 2011 ανταποκρίνονται περισσότερο στα σύγχρονα δεδομένα και ζητούμενα, καθώς είναι επηρεασμένα από τις Πολιτισμικές σπουδές, και εκφράζουν τη διάσταση της κοινωνικής αναδόμησης, η οποία μπορεί να προκύψει μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης στα πλαίσια του κριτικού Γραμματισμού.

Σύμφωνα με την υπεύθυνη του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου Α. Αθανασοπούλου (Αθανασοπούλου & Μπαζούκης, 2013), ενός εξαιρετικά σύγχρονου και καλοσχεδιασμένου προγράμματος σπουδών, ο σκοπός της ύπαρξης του μαθήματος της Λογοτεχνίας τοποθετείται στη διαμόρφωση ευαίσθητων και κριτικά σκεπτόμενων αναγνωστών, υποψιασμένων για την «πολιτική του νοήματος» που παράγουν τα ποικίλα κείμενα της εποχής. Το καίριο σημείο ενός αναλυτικού προγράμματος για τη Λογοτεχνία είναι να επιτυγχάνονται δύο βασικοί στόχοι: πρώτον, μέσα από την επαφή των μαθητών με τα κείμενα να προκύπτει η αντίληψη και η προσέγγιση της τέχνης του λόγου, και όχι μόνο, σε σχέση με τη ζωή,

και δεύτερον να καλλιεργείται η αναγνωστική ευαισθησία, το οποίο σημαίνει μύηση στο λογοτεχνικό φαινόμενο, με τελικό ζητούμενο την κριτική ανάγνωση των κειμένων εντός του ιστορικού-κοινωνικού-πολιτισμικού πλαισίου παραγωγής τους ή άλλως την επίτευξη του κριτικού Γραμματισμού. Όλα αυτά θυμίζουν τον Freire (Freire & Faundez, 1989) όταν έλεγε πως η διδασκαλία που στοχεύει στον κριτικό γραμματισμό δεν είναι *«κάτι που γίνεται για τους μαθητές»*, μία κατάθεση γνώσεων από έξυπνους καθηγητές σε ανίδεους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται και ο ίδιος μέσα από τη μαθησιακή πορεία των μαθητών ως ένας κριτικός-δημοκρατικός εκπαιδευτικός που γνωρίζει καλά τις συνθήκες ζωής, τις ανάγκες, τον τρόπο έκφρασης και τις αντιλήψεις των μαθητών του και, βασιζόμενος σε όλα αυτά, σχεδιάζει συνεργατικά τις δραστηριότητές τους.

Το αγγλικό πρόγραμμα σπουδών αποτελεί ένα μίγμα των τριών πρώτων θεωριών και, παρότι γίνεται αναφορά στον «κριτικό αναγνώστη», δεν διακρίνεται κάποια διάθεση κοινωνικής αναδόμησης. Η εστίαση γίνεται στις γνώσεις, τις δεξιότητες, την αισθητική απόλαυση, την προβολή της εθνικής ιδιαιτερότητας των Άγγλων αλλά και την προώθηση της πολιτισμικής κατανόησης ως αναγκαιότητας σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία όπως η αγγλική. Η έκθεση του Εθνικού Οργανισμού για τη διδασκαλία της Αγγλικής (NATE) βρίθει προτάσεων πάνω στο τι είδους εργασίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναθέσει στους μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας με τη συνδρομή των ΤΠΕ, ωστόσο εναπόκειται στον εκπαιδευτικό κατά πόσον θα περάσει από τη γενετική-παραγωγική δομή στην αναλυτική ή με άλλα λόγια κατά πόσον από τη μεταβίβαση και την κοινωνική αποτελεσματικότητα θα περάσει σε κοινωνιοπολιτισμικές και κριτικές προσεγγίσεις. Ο εμπλουτισμός του μαθήματος της Ποίησης με δραστηριότητες όπως αυτές που προτείνει η έκθεση είναι επιθυμητός, ωστόσο δεν είναι απολύτως σαφές αν αυτό επιλέγεται για μια αποδοτικότερη προσέγγιση της Ποίησης ή αν η εργαλειακή χρήση των ΤΠΕ υπεισέρχεται και σ' αυτή την ιδιαίτερη περίπτωση διδακτικής προσέγγισης μίας μορφής τέχνης. Είναι, όμως, πολύ δύσκολο για τον Άγγλο εκπαιδευτικό να καταφέρει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του και να την κατευθύνει σε κριτικές προσεγγίσεις υπό τις κρατούσες συνθήκες, όπου αποκλειστικός στόχος είναι οι υψηλές επιδόσεις στις εθνικές εξετάσεις.

Κεφάλαιο 5ο: Διδακτική προσέγγιση της Ποίησης με τη συνδρομή των Τ.Π.Ε.

Η εισαγωγή των ψηφιακών τεχνολογιών στον ευρύτερο χώρο των ανθρωπιστικών σπουδών δεν πρόκειται να συμβεί καθ' οιονδήποτε σημαντικό τρόπο έως ότου αναδειχθεί καθαρά και αδιαμφισβήτητα ότι τα ψηφιακά εργαλεία προωθούν και βελτιώνουν τις ερμηνευτικές διαδικασίες (McGann, 2002).

Αποτελεί συχνό φαινόμενο σε πολλά επιστημονικά πεδία η εισαγωγή των ψηφιακών τεχνολογιών στις ερευνητικές διαδικασίες και στην παραγωγή θεωρίας να σημαίνει τη δημιουργία υβριδικών κλάδων. Αυτό συνέβη και στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες και γενικότερα στον τομέα των γραμμάτων και των τεχνών με την καθιέρωση της ψηφιακής συνθήκης. Ο υβριδικός κλάδος που έχει δημιουργηθεί είναι οι Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Σπουδές, ένα διεπιστημονικό σημείο συνάντησης και επεξεργασίας μεθοδολογιών και ευρετικών εργαλείων, με έμφαση στη συλλογικότητα για τη δημιουργία μιας αλληλέγγυας, ανοιχτής, φιλόξενης, πολύγλωσσης και πολυεπιστημονικής κοινότητας πρακτικής (από το Μανιφέστο των Ανθρωπιστικών Σπουδών, Παρίσι 2010) (Δημητρούλια & Τικτοπούλου, 2015:32).

Αντιστοίχως, η σύζευξη της Λογοτεχνίας με τις νέες τεχνολογίες οδηγεί στις Ψηφιακές Λογοτεχνικές Σπουδές με ερευνητικό αντικείμενο τις νέες διαστάσεις και τις αλλαγές που επέρχονται στη γραφή, την κειμενικότητα, τη δημοσίευση, την ανάγνωση και τη μελέτη της Λογοτεχνίας, καθώς και την επίδραση των αλλαγών αυτών στην αντίληψη για τη Λογοτεχνία και τη λογοτεχνικότητα. Όλα όσα αναφέρθηκαν δεν είναι δυνατόν να λείπουν από την εκπαίδευση, βεβαίως στο μέτρο και το βαθμό που γίνονται κατανοητά από τους μαθητές, εφόσον αποτελούν τον εναλλακτικό τρόπο επαφής με τη Λογοτεχνία και για πολλούς από αυτούς το μοναδικό μέσο λογοτεχνικού Γραμματισμού.

Στον Πρακτικό Οδηγό τους για όσους διδάσκουν Ποίηση με τη χρήση Τ.Π.Ε. οι Rank, Millum και Warren (Rank et al., 2011) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου πάντα προηγείται, ενώ η οποιοδήποτε είδους τεχνολογία οφείλει να την εξυπηρετεί. Ο έμπειρος εκπαιδευτικός γνωρίζει (και αν όχι, μπορεί να επιμορφωθεί) πώς να εισαγάγει τους κατάλληλους πόρους, μεθοδολογίες, τεχνικές και τεχνολογία, ώστε να καλύψει τις συγκεκριμένες ανάγκες της τάξης του και να

δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μάθηση, δίνοντας έμφαση στην παρακίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το περιεχόμενο του μαθήματος και όχι στη χρήση της τεχνολογίας για την τεχνολογία. Εξάλλου, η εστίαση στο περιεχόμενο της δραστηριότητας και η αποφυγή ψηφιακών μέσων, τα οποία θα αποσπούν την προσοχή και τελικώς δεν θα οδηγούν σε μαθησιακά αποτελέσματα, είναι μια βασική αρχή που προκύπτει από την εμπειρία της εισαγωγής και αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να στοχάζεται κριτικά, ώστε να κάνει τις κατάλληλες επιλογές και να είναι σε θέση να αναγνωρίζει κατά πόσον οι επιλογές αυτές απλώς διαιωνίζουν παλαιού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις ή αντιθέτως προσδίδουν προστιθέμενη αξία και νέες ευκαιρίες για μάθηση (Hennessey, Ruthven & Brindley, 2005). Αυτός είναι ο χρυσός κανόνας της ορθολογικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία: να συντελούν σε κάτι νέο, καλύτερο και πέρα απ' αυτό που θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη χρήση συμβατικών μέσων. Ως παράδειγμα θα μπορούσε να αναφερθεί η περίπτωση ηλεκτρονικού φύλλου εργασίας πάνω στο ποίημα «Μελαγχολία Ιάσωνος Κλεάνδρου Ποιητού εν Κομμαγηνή 595 μ.Χ.» του Καβάφη, το οποίο συνεξετάζεται με πίνακα του Εγγονόπουλου εμπνευσμένο από το ποίημα αυτό και αποτελεί άσκηση αφηγηματικών τεχνικών (Pantidou & Paparoussi, 2010; Pantidou, Paparoussi & Tsilimeni, 2012).

ΑΝ Ο ΑΦΗΓΗΤΗΣ ΤΑΥΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΠΟΙΗΤΗ...

Τι συμβολίζουν οι κλίμακες;

Τι συμβολίζει ο πύργος;

ΙΑΣΩΝ ΚΛΕΑΝΔΡΟΥ

ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΑ:

ΜΥΘΟΣ:

Γιατί μελαγχολεί;

Διακειμενική αναφορά:

Βιβλιογραφική στήριξη:



Τι συμβολίζουν οι νέοι;

Τι συμβολίζει ο βωμός και το μαχαίρι;

ΑΝ Ο ΑΦΗΓΗΤΗΣ ΔΕΝ ΤΑΥΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΠΟΙΗΤΗ...

Τι συμβολίζουν οι κλίμακες; Τι συμβολίζει ο πύργος;

ΙΑΣΩΝ ΚΛΕΑΝΔΡΟΥ

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ;
 Γιατί μελαγχολεί;
 Ποια είδη ποίησης διακρίνετε στο ποίημα;
 Πού εντοπίζετε την Καβαφική ειρωνεία;
 Διακειμενική αναφορά;
 Βιβλιογραφική στήριξη;



Τι συμβολίζει ο βωμός με το μαχαίρι και το κριάρι;
 Τι συμβολίζουν οι νέοι;

Στον δικτυακό τόπο του Υπουργείου Παιδείας της Αγγλίας <http://www.nsonline.org.uk/> δίνονται αναλυτικά παραδείγματα στρατηγικών αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. με στόχο τη βελτίωση της μεθοδολογίας και της πρακτικής της διδασκαλίας της Ποίησης. Στους πιθανούς τρόπους αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. περιλαμβάνονται η χρήση λογισμικού παρουσίασης για τη σύγκριση ποιημάτων, ο συνδυασμός λέξεων και εικόνων με σκοπό την εξερεύνηση ποιητικών τεχνικών και τη διδασκαλία της δημιουργίας ποιητικής εικονοποιίας, η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων για να εξερευνηθούν τα θέματα-μοτίβα ενός ποιήματος, η μαγνητοφώνηση από τους μαθητές των δικών τους ερμηνευτικών προσεγγίσεων πάνω στα ποιήματα της εξεταστέας ύλης για τις εξετάσεις GCSE, όπως επίσης και η χρήση ιστολογίων, wikis και χώρων συζητήσεων για επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων.

Το Εθνικό Συμβούλιο Καθηγητών Αγγλικής των Η.Π.Α. (National Council of Teachers of English) θεωρεί ότι ο ορισμός του Γραμματισμού του 21^{ου} αιώνα υπερβαίνει την παραδοσιακή ικανότητα γραφής και ανάγνωσης συμβατικών κειμένων και περιλαμβάνει την αντίστοιχη ικανότητα και ως προς πολυτροπικά κείμενα (NCTE 2008).²⁰ Ωστόσο, στο σημείο όπου εμπλέκονται οι Τ.Π.Ε. θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο ότι δεν αποτελούν πανάκεια. Σύμφωνα με μετα-έρευνες που διεξήγαγε η English Review Group διαπιστώθηκε πως, αν και οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. έχει -έστω και μικρή- θετική επίδραση στο γραμματισμό των

²⁰ National Council of Teachers of English (2008). NCTE position statement: Definition of 21st-century literacies. URL <http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition>

μαθητών, ωστόσο (οι Τ.Π.Ε.) θα πρέπει να θεωρούνται ως ένα από τα πολλά εργαλεία που μπορούν να βελτιώσουν και να υποστηρίξουν τη μάθηση.

Η ανάπτυξη των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας θεωρείται ως πρόοδος, ως σταδιακή εξέλιξη και όχι ένα άλμα στο άγνωστο, αφού αναδεικνύεται η ρευστότητα και η δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών του κειμένου, επιτρέπεται ο πειραματισμός και το παιχνίδι με το κείμενο και προσφέρονται πολλαπλοί σημειωτικοί πόροι πλην των γλωσσικών, καθώς και τρόποι επικοινωνίας και συνεργασίας (εικόνα, μουσική, ήχος και εφαρμογές του Web 2.0.). Αντιθέτως, συμπεριφοριστικού τύπου δραστηριότητες (π.χ. «σωστό-λάθος») υποβαθμίζουν το μάθημα, περιορίζουν τη διδασκαλία και την εγκλωβίζουν σε ασφυκτικά πλαίσια, τα οποία, βέβαια, προκύπτουν και από τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος και την επιθυμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν οι μαθητές ικανοποιητικά στις εξετάσεις (McVee, Bailey & Shanahan, 2008).

Σύμφωνα με τον Εθνικό Οργανισμό για τη Διδασκαλία της Αγγλικής (Ηνωμένο Βασίλειο) (National Association for the Teaching of English–NATE–www.nate.org.uk) στα πορίσματα της εφαρμογής του project «Μετατρέποντας τα δύσκολα γνωστικά αντικείμενα σε ευκολότερα με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε.» (Kneen et al., 2008) η χρήση των Τ.Π.Ε. σε δύσκολα να διδαχθούν αντικείμενα, όπως η Ποίηση, μπορεί να έχει πολύ καλά αποτελέσματα. Πώς ορίζονται τα «δύσκολα να διδαχθούν αντικείμενα»; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου μαθήματος; Πρώτον, είναι επαναλαμβανόμενο και κουραστικό. Δεύτερον, είναι εννοιολογικά σύνθετο για το αναπτυξιακό στάδιο της τάξης ή μεμονωμένων μαθητών. Τέλος, η γλώσσα του προκαλεί σύγχυση και δεν αντιστοιχεί προς το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών, όπως αναντίστοιχο μπορεί να είναι και το γνωστικό υπόβαθρο που απαιτείται για την κατανόησή του και οι δεξιότητες που απαιτούνται. Ειδικότερα, τέτοιες δεξιότητες είναι η ανάγνωση «πίσω από τις γραμμές», το χιούμορ και η ειρωνεία, η μεταφορική γλώσσα, οι εναλλακτικές αναγνώσεις κειμένων και η προθετικότητα του ποιητή. Επίσης δυσκολία συναντούν οι μαθητές στην κατανόηση της έννοιας του θέματος/μοτίβου, στη σύγκριση και τη διασταύρωση της αξιοπιστίας των πηγών, ειδικά των διαδικτυακών, καθώς και στην αναγνώριση της δομής του κειμένου και τις γλωσσικές επιλογές του ποιητή (Spurr, 2006). Τέλος, πολλοί μαθητές δυσκολεύονται στη χρήση του επίσημου/ακαδημαϊκού λόγου και στην παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών.

Σκοπός του συγκεκριμένου project ήταν να εντοπιστούν οι προβληματικές περιοχές, γνωστικά αντικείμενα ή θέματα δύσκολα να διδαχθούν και να διερευνηθεί πειραματικά η δυνατότητα των Τ.Π.Ε. να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες. Το γενικό συμπέρασμα ήταν ότι οι ιδιότητες των εργαλείων του WEB 2.0. παρήγαγαν εξαιρετικά επιτυχή αποτελέσματα. Οι Τ.Π.Ε. δεν υποκατέστησαν σε καμία περίπτωση μια εμπνευσμένη διδασκαλία, ωστόσο συνετέλεσαν σε ένα περισσότερο αποτελεσματικό μάθημα, κινητοποιώντας τους μαθητές και προσφέροντας τη δυνατότητα για περισσότερη αυτονομία στην κατάκτηση της γνώσης, ακόμη και μετά το πέρας της διδασκαλίας. Βεβαίως, όλα αυτά συνέβησαν διότι εν πολλοίς οι καθηγητές που ενεπλάκησαν αυτοβούλως στο μεγάλο αυτό ερευνητικό εγχείρημα ήταν υποστηρικτές της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, οπότε είναι εύλογο να υποθέσει κανείς ότι οι προσπάθειες αυτές μάλλον θα περιορίζονται σε ένα στενό κύκλο ενθουσιωδών εκπαιδευτικών, όχι απαραίτητως ειδικών στις Τ.Π.Ε., αλλά με μεγάλη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους.

Από την άλλη πλευρά, η σταδιακά αυξανόμενη εξοικείωση των μαθητών με τα εργαλεία του WEB 2.0. μπορεί να μειώσει το βαθμό ενθουσιασμού εκ μέρους τους. Ωστόσο, κάθε διδασκαλία που ενέχει στοιχεία νεωτερισμού, είτε με τις Τ.Π.Ε. είτε όχι, πάντοτε έχει την αξία της. Τα θετικά αποτελέσματα που αναφέρονται ήταν τα ακόλουθα:

- Άνοδος του επιπέδου της γραπτής έκφρασης (απλών και πολυτροπικών κειμένων) όταν οι μαθητές απευθύνονται σε πραγματικό κοινό.
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης παράλληλα προς την κινητοποίηση λόγω της χρήσης οικείων και μη απειλητικών μέσων επικοινωνίας (λόγω της δυνατότητας ανωνυμίας).
- Αποτελεσματικότητα στην υποστήριξη και την ενθάρρυνση της ατομικής και της συνεργατικής μάθησης.
- Ενθάρρυνση του αναστοχασμού και της αυτο- και ετεροαξιολόγησης. Ως προς τους εκπαιδευτικούς, δόθηκε η δυνατότητα αναστοχασμού ως προς την κατεύθυνση και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

- Δημιουργικότητα και ως προς την παραγωγή του τελικού προϊόντος και ως προς τη διερεύνηση νέων τρόπων επίλυσης προβλημάτων.

Οι δραστηριότητες που ανατέθηκαν στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο ερευνητικό project ήταν οι ακόλουθες:

- Παιχνίδια με το ποιητικό κείμενο (αναδιάταξη των στίχων ενός ποιήματος, δημιουργία ενός νέου ποιητικού κειμένου με τα ίδια υλικά).
- Περιγραφή ενός φαινομένου ή αφήγηση μιας ιστορίας σε πεζό λόγο, εντοπισμός των «ποιητικών» λέξεων ή στοιχείων και μετατροπή του πεζού σε ποιητικό λόγο. Έμφαση στη διαδικασία παραγωγής ποιητικού λόγου.
- Χρήση νοητικού χάρτη για τη χαρτογράφηση ποιήματος.
- Δημιουργία ψηφιακού κόμικ - εικονογραφημένης ιστορίας (storyboarding) για την απεικόνιση σκηνών δραματικής ποίησης και τις διαφορετικές ερμηνευτικές τους αποδόσεις εκ μέρους των μαθητών (βελτίωση δεξιοτήτων σκέψης υψηλού επιπέδου όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η σύγκριση, καθώς και προώθηση συνεργασίας).

Example Slide



- 1) How do you think Romeo and Juliet might be feeling when they say this? Why?
- 2) How else do you think they might feel? Why?
- 3) Click on the picture to change it and email it to mranderson2@gmail.com.

- Δημιουργία ταινίας με «υλικά» των μαθητών (μουσική, εικόνες-φωτογραφίες, στιγμιότυπα, ηχογραφήσεις) ή δημιουργία ποιήματος με αφετηρία αντίστοιχα υλικά (ιδιαίτερη ωφέλεια σε μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων). Ηχογράφηση απαγγελίας ποιήματος (Templer, 2009).
- Δημιουργία ιστολογίου – αναγνωστικής κοινότητας ή wiki.

- Σύνθεση μπαλάντας κατόπιν διερεύνησης του ποιητικού είδους στο Διαδίκτυο και με αφορμή παρακολούθηση συγκεκριμένης ταινίας.

Οι περισσότερες απ' αυτές τις δραστηριότητες εντάσσονται στο πλαίσιο της «διαμεσικότητας» (transmediation), που πρώτος όρισε ο Charles Suhor (Suhor, 1984) ως «τη μετάφραση-μετατροπή περιεχομένου από ένα σημειωτικό σύστημα σε ένα άλλο». Η διαμεσικότητα γίνεται αντιληπτή ως συντακτική έννοια εφόσον αφορά τη δομή των σημειωτικών συστημάτων και τις σχέσεις μεταξύ τους. Ως παραδείγματα διαμεσικότητας θα μπορούσαν να θεωρηθούν η συγγραφή ιστορίας βασισμένης σε εικόνες/πίνακες ζωγραφικής, η αλλαγή μιας ήδη γνωστής ιστορίας, τα κολάζ, οι βιβλιοκριτικές και οποιαδήποτε γραπτή ανάλυση μη τυπωμένου προϊόντος, ακόμη και η σύνθεση ψηφιακής ποίησης. Η διαμεσικότητα μπορεί να είναι κυριολεκτική ή ευφάνταστη. Κυριολεκτική θα μπορούσε να είναι η παράφραση ενός ποιήματος, η σύνθεση μίας σειράς εικόνων για να απεικονισθεί ένα διήγημα ή η μίμηση της δράσης ενός αφηγηματικού ποιήματος. Η ευφάνταστη διαμεσικότητα, που είναι και η πιο πολύτιμη, θα μπορούσε να πάρει τη μορφή ενός κολάζ που βασίζεται σε ένα βιβλίο, της κριτικής μιας ταινίας, μίας άσκησης παιχνιδιού ρόλων που βασίζεται στο θέμα μιας ιστορίας ή μια ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου ως ανταπόκριση σε ένα κομμάτι ορχηστρικής μουσικής.

Πολλά παραδείγματα ευφάνταστης και δημιουργικής διαμεσικότητας μπορούμε να βρούμε στο Διαδίκτυο, τα οποία μπορούν να συνεισφέρουν σε μια ευρύτερη πολιτισμική γνωριμία και κατανόηση μεταξύ των λαών, καθώς και ευαισθητοποίηση σε ζητήματα που απασχολούν όλο τον κόσμο. Ένα εξαιρετικό παράδειγμα είναι το βίντεο που βασίζεται στο ποίημα «I come and stand at every door» του Ναζίμ Χικμέτ αφιερωμένο στο παιδί της Χιροσίμα. Ακούγεται το ποίημα σε μελοποιημένη εκδοχή και παρελαύνουν στην οθόνη εικόνες και ντοκουμέντα από τη ρύψη της ατομικής βόμβας και τις συνέπειές της (www.youtube.com/watch?v=zpfRP_DZy1I). Επίσης το βίντεο με την ποιήτρια Maya Angelou να απαγγέλλει το ποίημά της “Still I rise” και να προβάλλονται ταυτόχρονα εικόνες από τη ζωή των νέγων στην Αμερική (www.youtube.com/watch?v=ik4bnjUCTbE&feature=related).

Κατόπιν της εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος, ο Suhor συμπέρανε πως υποβοηθείται η ανάπτυξη γνωστικών, αισθητικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων,

εφόσον η κίνηση μεταξύ διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία παραγωγής νέων σημασιών. Η διαδικασία της διαμεσικότητας, ειδικά από το γλωσσικό κώδικα στον οπτικό, ομοιάζει κατά πολύ με τη διαδικασία της αναλογικής σκέψης, τη διαδικασία της μεταφοράς, καθώς και στη μεταφορά και στη διαμεσικότητα γίνεται ορατή και εντείνεται η δημιουργική δύναμη της «σημείωσης» (Siegel, 1995).

Πριν ακόμη γίνουν μέρος της σχολικής καθημερινότητας, ο Suhor μίλησε για δραστηριότητες, οι οποίες διευκολύνονται σε μεγάλο βαθμό από τους υπολογιστές, όπως αναφέρει ο Semali πολύ αργότερα (Semali, 2002): *«Οι μαθητές που εξασκούνται στη διαμεσικότητα ωφελούνται θεωρητικά και πρακτικά ως προς τους πολυγραμματισμούς»*. Επιπλέον, αποκτούν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού και δημιουργική φαντασία (Dymoke, Lambirth & Wilson, 2013:177). Οι σύγχρονοι υπολογιστές προσφέρουν τη δυνατότητα της διαμεσικότητας μέσω υπερμέσων που αξιοποιούν τη γλώσσα, τον ήχο, τα γραφικά και την κίνηση για να αναπαραστήσουν έννοιες με ποικίλους τρόπους. Η χρήση εικόνας, animation, ήχου, γραφικών και πλοήγησης ως σημειωτικών στοιχείων που συμπράττουν με τις λέξεις, συντελεί στη δημιουργία πολλαπλών ερμηνευτικών επιπέδων και επιτρέπει να εισχωρήσει κανείς βαθιά στις δομές του έργου (Hayles, 2014).

Ωστόσο, η ύπαρξη των πολυμέσων δημιουργεί την ανάγκη πολλαπλών μορφών γραμματισμού, συνεπώς απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να διευρύνουν τη σχετική αντίληψή τους, ώστε να συμπεριλάβουν τις νέες, σύνθετες και πολλαπλές μορφές ψηφιακών γραμματισμών (Leu et al., 2004). Εντός του πλαισίου αυτού, η τεχνική της διαμεσικότητας έχει τη δυναμική να συμβάλει στην κατανόηση της μεταμοντέρνας πραγματικότητας των πολλαπλών κειμένων, σημασιών, ερμηνειών και αναπαραστάσεων. Σύμφωνα με τον Unsworth (Unsworth, 2001) πλέον αναφερόμαστε σε *«τεχνογραμματισμούς»*, πράγμα που σημαίνει ότι χρειάζεται να αναπτύσσονται οι δεξιότητες των μαθητών να συνθέτουν και να αντιλαμβάνονται κείμενα συμβατικά και πολυτροπικά, καθώς και να κατανοούν πώς κάθε τρόπος συνεισφέρει διαφορετικά στο νόημα του κειμένου και εστιάζει σε διαφορετικές όψεις αυτού. Ο συγκεκριμένος γραμματισμός αποκαλείται *πολυτροπικός* ή *Νέος Γραμματισμός* (Miller & McVee, 2012).

Η χρήση διαφόρων σημειωτικών πόρων στον σχεδιασμό ενός σημειωτικού προϊόντος ή γεγονότος και ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο αυτοί οι πόροι/τρόποι συνδυάζονται ορίζεται από τους Kress & Van Leeuwen (Kress & Van Leeuwen, 2001:20) ως **πολυτροπικότητα**. Η έννοια της πολυτροπικότητας οδηγεί στην αναθεώρηση της παιδαγωγικής πρακτικής, καθώς η μάθηση αναανοηματοδοτείται, εν μέρει και με τη συμβολή των Τ.Π.Ε. Με δεδομένο ότι τα μέσα και οι τρόποι επικοινωνίας των σύγχρονων μαθητών εξελίσσονται συνεχώς, και μάλιστα υπερτερεί η ψηφιακή μορφή, γίνεται εύκολα αντιληπτή η αναγκαιότητα μιας πολυτροπικής προσέγγισης. Ο Xerri στο άρθρο του “Poetry Teaching and Multimodality:Theory into Practice” (Xerri, 2012) αναφέρεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της πολυτροπικής προσέγγισης στη διδασκαλία της ποίησης και στους πιθανούς τρόπους, τεχνικές και πόρους, ώστε οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά και εποικοδομητικά σε μια δημιουργική διαδικασία παραγωγής νέων, πρωτότυπων και ευφάνταστων δημιουργιών (βίντεο, podcasts, υπερκειμένων και Wikis), πολυτροπικών δηλαδή κειμένων, υπερμεσικών και πολυμεσικών, βασισμένων στην προσωπική τους πρόσληψη του ποιητικού κειμένου (Rank, Millum & Warren, 2011:77).

Ειδικά η **εξεικόνιση ποιημάτων** θεωρείται ουσιαστικό βήμα προς την κατανόησή τους. Η ποιητική εικόνα ως φορέας νοήματος νοείται είτε ως αναπαράσταση αντικειμένου της πραγματικότητας, είτε ως αναλογία / μεταφορά / αλληγορία, είτε ως φάσμα της πραγματικότητας. Η αξία της συνίσταται στη διέγερση μιας συγκινησιακής αντίληψης και η ενέργειά της στην ανοικείωση, στην αντίληψη, δηλαδή, του γνωστού και οικείου σαν πρωτόγνωρου (Αθανασόπουλος, 2005). Η νοητική αναπαράσταση της ποιητικής εικόνας βάσει της αρχής της αναλογίας– συνάφειας – ομοιότητας, ή ακόμη περισσότερο της εικόνας ως φάσματος, δεν δημιουργείται αυτόματα στο μυαλό του παιδιού, έτσι όπως συμβαίνει στο νου του έμπειρου αναγνώστη.

Ο Αθανασόπουλος προτείνει, ως έναν από τους τρόπους ερμηνείας ενός ποιήματος, την «εικαστική» του ανάγνωση, τη «μετάφραση», δηλαδή, των νοητικών εικόνων σε εικαστικές – ακριβώς το αντίθετο από τη ρηματική ερμηνεία ενός ζωγραφικού πίνακα (Αθανασόπουλος, 2005). Η **μεταφορική λειτουργία** αποτελεί δύσκολη υπόθεση εάν κάποιος δεν μπορεί να αντιληφθεί τη σχέση αναφορικού και δεικτικού μέρους και σίγουρα απαιτεί δυνατότητα αφηρημένης σκέψης ανωτέρου επιπέδου, καθώς ο αναγνώστης καλείται να σκεφθεί πέρα από το προφανές (Allie,

2003). Η εξεικόνιση, λοιπόν, μπορεί να βοηθήσει στην παρακολούθηση της μεταλλάξης της δήλωσης σε συνυποδήλωση, της μετατροπής των ασαφών στοιχείων του κειμένου σε απτές εικόνες και συνεπώς στη διευκόλυνση της επαφής του αναγνώστη με αυτό. Η δημιουργία της δικής τους αισθητικής ανταπόκρισης στο ποίημα αποτελεί για τους μαθητές μια επιθυμητή δημιουργική ενασχόληση (Beach et al., 2011). Καθώς οι μαθητές προβληματίζονται σχετικά με την οπτικοακουστική αναπαράσταση ενός ποιήματος, εστιάζουν στο πώς θα εκφράσουν τα νοήματα που θέλουν να μεταδώσουν και εξερευνούν ποικίλες τροπικότητες για το σκοπό αυτό (McVee, Bailey & Shanahan, 2008). Επιπλέον, προσφέρεται η ευκαιρία για συζήτηση, οργάνωση, ανάλυση, επίλυση προβλημάτων, (Allie, 2003) ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της συνεργασίας, ενώ προωθούνται όλα τα είδη των γραμματισμών και η φιλαναγνωσία (Xerri, 2012).

Τι συμφορά, **ενώ** είσαι καμωμένος
για τα **ωραία και μεγάλα έργα**
η άδικη αυτή σου η τύχη πάντα
ενθάρρυνσι κ' επιτυχία να σε αρνείται·
να σ' εμποδίζουν ευτελείς συνήθειες,
και μικροπρέπειες, κι αδιαφορίες.
Και τι φρικτή η μέρα που ενδίδεις,
(η μέρα που αφέθηκες κ' ενδίδεις),
και φεύγεις οδοιπόρος για τα Σούσα,
και πηγαίνεις στον μονάρχη Αρταξέρξη
που ευνοϊκά σε βάζει στην αυλή του,
και σε προσφέρει **σατραπείες και τέτοια.**
Και συ τα δέχεσαι **με απελπισία**
αυτά τα πράγματα που δεν τα θέλεις.
Άλλα **ζητεί** η ψυχή σου, γι' άλλα **κλαίει.**



Από τη Σατραπεία του Καβάφη (εξεικόνιση με υπερκειμενικό σχολιασμό) (ε-Ποίηση)



Παράδειγμα εξεικόνισης στο ποίημα του Ελύτη "Κάτω στις Μαργαρίτες τ' αλωνάκι"²¹

Η Miller (Miller, 2007:79) συνηγορεί λέγοντας ότι η σύνθεση ψηφιακής ταινίας στην τάξη προσφέρει τη δυνατότητα σύνδεσης του αναλυτικού προγράμματος με τη ζωή των μαθητών, δημοκρατικοποιεί την παραγωγή των μέσων (media), αναδεικνύει τα ταλέντα και τις κλίσεις των μαθητών και καλλιεργεί, μέσω της πολυτροπικότητας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος, τον ακαδημαϊκό αλλά και τον κριτικό γραμματισμό. Εξάλλου, η πολυτροπική σύνθεση που βασίζεται σε ένα ποίημα αποτελεί ένα νέο κείμενο, ένα διαφορετικό τρόπο παρουσίασής του (Hughes, 2009:204).

Σύμφωνα με τη Dymoke (Dymoke, 2003:113) τα συγκριτικά οφέλη των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Ποίησης είναι η δυνατότητα σχεδιασμού στον επεξεργαστή κειμένου, η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τηλεδιάσκεψης, οι ηχογραφήσεις και οι μικρές ταινίες, καθώς και η δυνατότητα εύρεσης κάθε είδους πληροφορίας σε δικτυακούς τόπους. Πιστεύει πως μία πολυτροπική μεθοδολογική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ποίησης έχει τη δυναμική να αυξήσει την εμπλοκή των μαθητών λόγω του πολυτροπικού χαρακτήρα της Ποίησης και επιπλέον θεωρεί ολέθριο τον περιορισμό της διδασκαλίας της Ποίησης στην έντυπη μορφή (Dymoke, 2009:80-81). Και η Hughes (Hughes,

²¹ Τα συγκεκριμένα έργα τέχνης του Van Gogh με εικόνες από τη φύση συνομιλούν με το ποιητικό κείμενο σε τέτοιο βαθμό που να δημιουργούν υποψίες επίδρασης στον Ελύτη (Pantidou, Paparoussi, & Sotiropoulos, 2012).

2009:230) θεωρεί ότι η πολυτροπική φύση της Ποίησης έχει περιοριστεί για πάρα πολύ καιρό εντός των ορίων του εντύπου, μολονότι οι μαθητές βυθίζονται καθημερινά στα νέα Μ.Μ.Ε., τα πολιτισμικά εργαλεία του καιρού τους, οπότε οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές γραμματισμού που ακολουθούν στην τάξη, ώστε να βρίσκονται εντός του πλαισίου της εποχής. Επίσης, στο άρθρο της «Digital Poetry, Power and Social Justice» («Ψηφιακή Ποίηση, Εξουσία και Κοινωνική Δικαιοσύνη») αναφέρεται στην ψηφιακή ποίηση ως νέα πρακτική Γραμματισμού, η οποία διευκολύνει την έκφραση της προσωπικής ταυτότητας των εφήβων, και εξετάζει πώς η δημιουργία τέτοιου είδους Ποίησης έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει την ενασχόληση των μαθητών με την Ποίηση, και μάλιστα από τη θέση του συντελεστή αλλαγής μέσω ποιημάτων με θέμα την κοινωνική δικαιοσύνη (Dymoke, Lambirth & Wilson, 2013:170).

Η Albers (Albers, 2006:87) περιγράφει μια πολυτροπική προσέγγιση της διδασκαλίας της Ποίησης, κατά την οποία ο οπτικός τρόπος (mode) μπορεί να υποστηρίξει τα πρώτα στάδια της εννοιολογικής μάθησης και της αναλυτικής διαδικασίας και στη συνέχεια να ακολουθήσει ο γραπτός τρόπος, το ποίημα. Εξάλλου, το ποιητικό γένος με την εξάρτησή του από την εικονοποιία προσφέρει μια θαυμάσια ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές το ρόλο των πολυμέσων στην κατασκευή του νοήματος (Mc Verry, 2007:53). Εντάσσει, επιπλέον, τη διδασκαλία της Ποίησης-Λογοτεχνίας σε ένα ευρύτερο διαθεματικό πλαίσιο με εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές την Ιστορία, τη Γεωγραφία, την Κοινωνιολογία και τις Καλές Τέχνες, αν και επισημαίνει τον κίνδυνο η διδασκαλία να εκτραπεί από τον βασικό στόχο της, ο οποίος παραμένει το κείμενο. Το κλειδί φαίνεται να είναι η αδιάλειπτη στόχευση στο κέντρο του κύκλου όπου βρίσκεται το κείμενο και κάθε φυγόκεντρη κίνηση (ποικίλες τροπικότητες και σημειωτικοί πόροι) να συνεισφέρει στη βαθύτερη κατανόηση και επικοινωνία με το κείμενο (Albers, 2006).

Για τη διαθεματικότητα στη διδακτική μεθοδολογία της Ποίησης έχει μιλήσει και ο Somers, ο οποίος πρότεινε διαθεματική προσέγγιση της Ποίησης με τη Μουσική και τις Καλές Τέχνες αλλά και με άλλα λογοτεχνικά είδη (Somers, 1999). Επίσης, υποστηρίζει την κίνηση «Η Ποίηση σε όλο το ωρολόγιο πρόγραμμα» με πολύ εύστοχες ιδέες αξιοποίησης της Ποίησης σε διάφορα σχολικά μαθήματα. Πολύ εύστοχη κρίνεται η παρόμοια πρακτική που ακολουθείται στη Νέα Ζηλανδία, όπου η Ποίηση διδάσκεται σε ένα ευρύτερο διαθεματικό πλαίσιο: σε συνδυασμό με ταινίες,

τραγούδια, διηγήματα, παιχνίδια, αναρτήσεις σε ιστολόγια και κοινωνικά δίκτυα, συνεπώς με ό, τι οι μαθητές αισθάνονται πιο οικείο και είναι πιθανότερο να συναντήσουν στην καθημερινότητά τους. Μ' αυτό τον τρόπο η Ποίηση αναπλαισιώνεται με ένα «φυσικό» τρόπο και γίνεται προσιτή στα παιδιά κατεβαίνοντας από το βάθρο της, καθώς η σύνδεση μεταξύ της καθημερινότητας και της Ποίησης γίνεται αβίαστα (Beach et al., 2011:132) και οι μαθητές αντιλαμβάνονται εκ των πραγμάτων τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι γράφουν, διαβάζουν ή ερμηνεύουν Ποίηση, με θετικές συνέπειες στην επιβίωση και την ανάπτυξη του ποιητικού γένους (Dymoke, Lambirth & Wilson, 2013:161).

Πολύ μεγάλη σημασία έχει, επίσης, η ακρόαση ποιητών καθώς απαγγέλλουν τα ποιήματά τους (ή ακόμη και η βιντεοσκοπήσή τους, αν υπάρχει), καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται την Ποίηση στην πραγματική της διάσταση, την επίδραση των ηχητικών στοιχείων στην οικοδόμηση του νοήματος (ομοιοκαταληξία, ρυθμός, επανάληψη, παρήχηση, ονοματοποιία) (Birnbbaum, 1969). Εξάλλου η Ποίηση γεννήθηκε για να απαγγέλλεται και να παριστάνεται, οπότε με τη διαδικασία αυτή βιώνεται στην αρχετυπική της μορφή. Ακόμη χρησιμότερη είναι η ηχογράφηση των αναγνώσεων των ίδιων των μαθητών, ή και των αισθητικών τους ανταποκρίσεων στο ποίημα, και η συνακόλουθη δημοσίευση με τη μορφή των podcasts, που θα τους δώσει τη δυνατότητα να έχουν πραγματικό ακροατήριο. Η Alexander αναφέρεται στη χρησιμότητα αυτής της πρακτικής, καθώς συντελεί στην κατανόηση της προθετικότητας του ποιητή και την οικοδόμηση προσωπικού νοήματος και αναγνωστικής ανταπόκρισης (Dymoke, Lambirth & Wilson, 2013:122).

Η εφαρμογή των δυνατοτήτων του υπερκειμένου (Hypertext) προσφέρει τεράστιες δυνατότητες στη διδακτική πράξη. Με τον όρο **υπερκείμενο** εννοούμε μια δυναμική μορφή ηλεκτρονικού κειμένου,²² η οποία επιτρέπει την εισαγωγή άλλων κειμένων, εικόνων, αρχείων ήχου, γραφικών, ακόμη και μικρών ταινιών (υπερμέσα-hypermedia), στα διάφορα σημεία του κειμένου με τη μορφή ενεργών δεσμών. Από τεχνικής απόψεως ένα υπερκείμενο είναι ένα σύνολο κόμβων (π.χ. λέξεις, σελίδες, εικόνες, γραφικά, ήχοι) συνδεδεμένων με συνδέσμους. Κάθε φορά που ο χρήστης

²² Ο εμπνευστής του Theodor Holme Nelson είχε σκοπό να περιγράψει με αυτό τον τρόπο αρχεία κειμένου ή εικόνας, οργανωμένα με μη γραμμική, μη σειριακή μορφή, η οποία δεν θα μπορούσε να παρουσιαστεί ή αναπαραχθεί με ευκολία σε έντυπη μορφή (Nelson, T.H. (1965). Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate, *Proceedings of the ACM 20th National Conference* (pp. 84–100). New York, NY: ACM Press).

επιλέγει να δει τι κρύβεται πίσω από τον υπερσύνδεσμο, ανοίγει ένα παράθυρο παράλληλο προς το υπάρχον. Μ' αυτό τον τρόπο ο χρήστης σχεδιάζει τη δική του διαδρομή μέσα στο χώρο του υλικού του. Δεν είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει μια ευθύγραμμη πορεία, ούτε να ακολουθήσει όλους τους υπερσυνδέσμους. Παράγει τρόπον τινά το δικό του κείμενο μέσα από μία συλλογή υπερκειμένων.

Η Μουλά διαχωρίζει τους υπερσυνδέσμους σε ένα λογοτεχνικό κείμενο σε δύο είδη: τους συσχετιστικούς και τους υπονοούμενους. Οι **συσχετιστικοί** μεταφέρουν τον αναγνώστη από ένα σημείο του κειμένου στο άλλο, ενώ οι **υπονοούμενοι** επιτρέπουν τη σύνδεση του πρωτογενούς υλικού με ευρύτερα πολιτισμικά και ιδεολογικά συγκείμενα. Μ' αυτό τον τρόπο το υπερκείμενο έρχεται να αντικαταστήσει τον παραδοσιακό τρόπο σχολιασμού και υποσημείωσης του κλασσικού έντυπου βιβλίου (Μουλά, 2010).

Ο Landow (Landow, 2006) αναφέρει, ως σημείο τομής των απόψεων των θεωρητικών της Λογοτεχνίας Barthes και Derrida και των επιστημόνων της Πληροφορικής (που ασχολήθηκαν ιδιαιτέρως με το υπερκείμενο) Nelson και Van Dam, την αλλαγή παραδείγματος που επιφέρει επανάσταση στην ανθρώπινη σκέψη και η οποία είναι η ηλεκτρονική γραφή ως άμεση απάντηση στις αδυναμίες της έντυπης, με σοβαρές συνέπειες στη Λογοτεχνία, την Εκπαίδευση και την Πολιτική. Σύμφωνα με τους επιστήμονες αυτούς πρέπει να εγκαταλειφθούν τα εννοιολογικά συστήματα που βασίζονται στις ιδέες του κέντρου, του ορίου/περιθωρίου, της ιεραρχίας και της γραμμικότητας και να αντικατασταθούν από την πολυγραμμικότητα, τους κόμβους, τους συνδέσμους και τα δίκτυα. Η μη γραμμική δομή ενός συστήματος υπερμέσων επιτρέπει να ευνοούνται καινοτόμοι τρόποι μάθησης, όπως η διερευνητική και κριτική μάθηση (Δανιήλ, 2005). Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργούνται δυναμικά κείμενα μη γραμμικά, στα οποία αναδεικνύεται η προσωπική πρόσληψη του κειμένου εκ μέρους του μαθητή, ο τρόπος που έχει κατανοήσει και ερμηνεύσει την ποιητική γραμματική, την εικονοποιία και τη μεταφορική λειτουργία του κειμένου. Εξάλλου, η υπερκειμενική ποίηση και λογοτεχνία, που συναντά κανείς σε αφθονία πλέον στο διαδίκτυο, αποτελεί μία σημαντική τάση στην εποχή μας και τα κείμενα που παράγονται μ' αυτό τον τρόπο προσφέρουν την απελευθέρωση του αναγνώστη από τη γραμμικότητα της ανάγνωσης και τη συνακόλουθη ελευθερία να ακολουθήσει τη δική του αναγνωστική διαδρομή.

Η έννοια και η λειτουργία του υπερκειμένου θυμίζουν κατά πολύ τις απόψεις του Barthes σχετικά με το διακείμενο και τη μη γραμμική γραφή (Landow, 1992). Για τον Barthes κανένα κείμενο δεν είναι πρωτότυπο, αντιθέτως αποτελεί μια ανακύκλωση σημείων, παραθεμάτων και άλλων κειμένων παρόντων μέσα σ' αυτό, αφού η σκέψη του ανθρώπου είναι συνειρμική - άρα υπερκειμενική. Επομένως με τη χρήση του υπερκειμένου αναδεικνύεται ακριβώς η έννοια της διακειμενικότητας, αφού ο υπερσύνδεσμος μετατρέπει σε υπερκείμενα τα σημεία εκείνα του κειμένου όπου εμπεριέχονται αναφορές, σχόλια, πληροφορίες από άλλα κείμενα και οδηγεί ακριβώς σ' αυτά. Το λογοτεχνικό υπερκείμενο καταργεί το βασικό χαρακτηριστικό της έντυπης λογοτεχνίας, τη μονοκρατορία του λόγου, εφόσον ενσωματώνει εικόνες, γραφικά, ήχο, κίνηση, βίντεο και έτσι οδηγεί στην επικοινωνία των τεχνών (Νικολαΐδου, 2009:86).

Όσον αφορά στα εργαλεία του Web 2.0. οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε δημιουργική επαφή με την Ποίηση μέσα από πολυάριθμα ιστολόγια που ήδη υπάρχουν ή κάποιο ειδικά κατασκευασμένο για τους συγκεκριμένους μαθητές. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με κάποιο wiki, στο οποίο οι μαθητές να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό τους αλλά και με άλλα σχολεία εντός ή εκτός της χώρας τους στη δημιουργία, ανάγνωση και κριτική ποίησης (αναγνωστικές κοινότητες). Υπάρχουν πλεονεκτήματα και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς η ενασχόληση των μαθητών και του ιδίου με το ιστολόγιο ή το Wiki τον ενδυναμώνει στην ενασχόλησή του με την Ποίηση και του διδάσκει να εκμεταλλεύεται τις πολυτροπικές δυνατότητες του μέσου για τη σύνθεση και τη διδασκαλία της Ποίησης με πιο ολοκληρωμένο τρόπο (Dymoke & Hughes, 2009). Έχει παρατηρηθεί ότι η εμπλοκή τους σε ιστολόγιο ή σε χώρο συζητήσεων έχει προσφέρει στους μαθητές, ιδίως στους πλέον διστακτικούς, αξιοσημείωτη ενθάρρυνση και κίνητρο να γράψουν, καθώς επίσης, μέσα από τη διαδικασία της γραφής στο ιστολόγιο και του σχολιασμού των κειμένων των άλλων και αντιστρόφως, αποκτούν ενσυναίσθηση και ευαισθησία στην έκφραση της άποψής τους (Rank, Millum & Warren, 2011:55-57; Xerri, 2012).

Το PiccleForum (Pedagogy for Inter-Cultural Critical Literacy Education) (<http://piccle.edu.psu.edu>) περιλαμβάνει σειρές μαθημάτων απ' όλο τον κόσμο που έχουν σχέση με τον τρόπο που οι διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές των μαθητών διαμορφώνουν την ανταπόκρισή τους στα κείμενα και τα MME. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει τη δική του σειρά στον κόμβο και να δει συζητήσεις ή να

αντλήσει υλικό από τις άλλες σειρές μαθημάτων (Beach et al., 2011). Η δυνατότητα αυτή των Τ.Π.Ε. έχει επισημανθεί από τον Leu και τους συνεργάτες του (Leu et al., 2004) αρκετά χρόνια πριν, όταν μιλούσαν για στοιχεία της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία θα είναι πολύ σημαντικά για την αποτελεσματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Εννοούσαν τις περιπτώσεις όπου τάξεις από διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα διασυνδέονται ηλεκτρονικά μεταξύ τους για να εκπονήσουν συνεργατικά projects και, κατά τη διάρκεια αυτών, προσπαθούν να κατανοήσουν ο ένας τον πολιτισμό και την οπτική του άλλου. Τέτοιες προσπάθειες ίσως επιτρέψουν την κατασκευή ενός αληθινά παγκόσμιου χωριού.

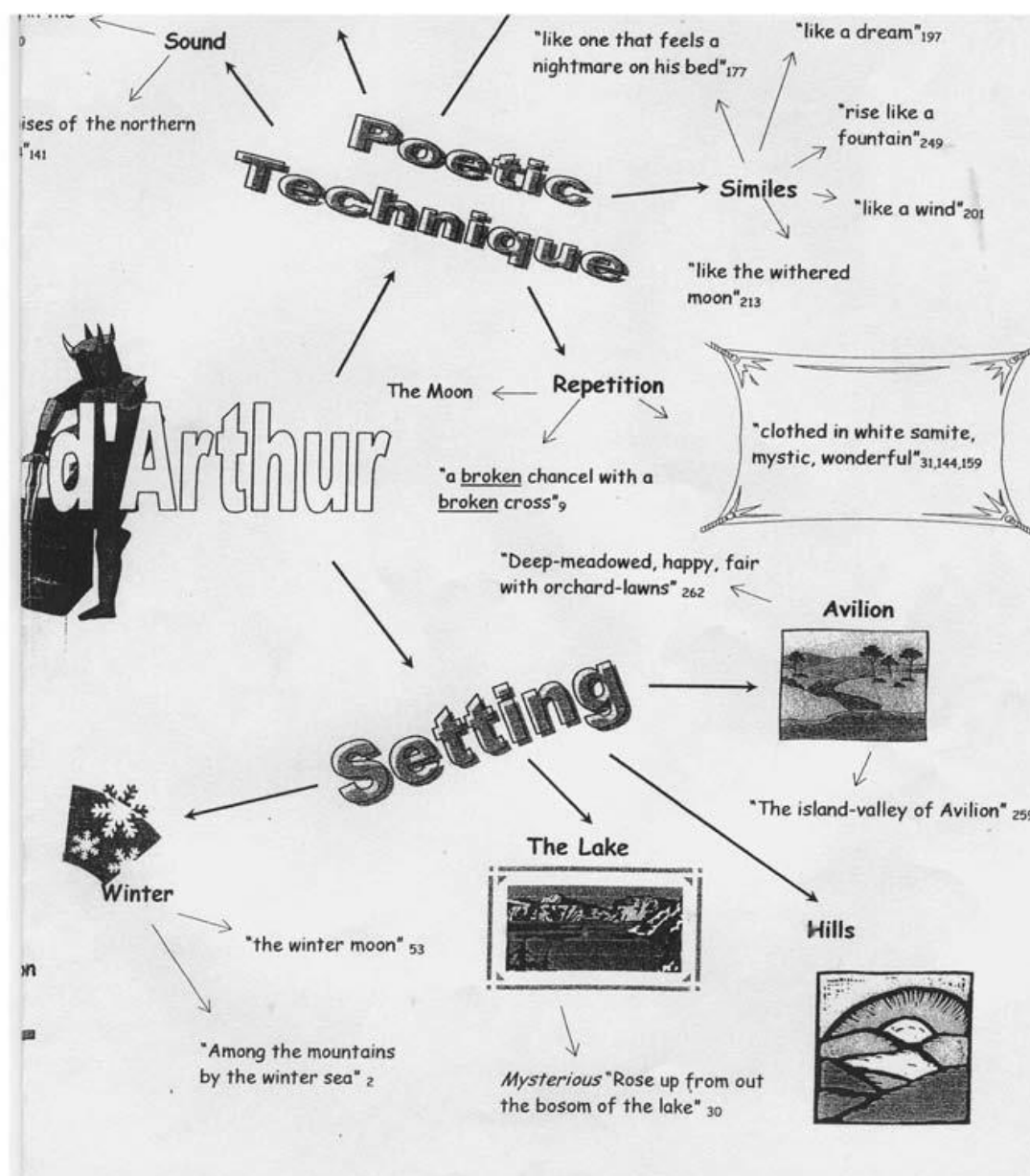
Ως προς τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, με το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της συνύπαρξης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και όχι πάντα συναφείς κοινωνικές πρακτικές, αντιλαμβάνεται κανείς ότι δεν αρκεί μόνο να ανοίγει η πόρτα του σχολείου σε όλα τα παιδιά. Θα πρέπει, για λόγους εκπαιδευτικής και κοινωνικής ισότητας, να παρέχονται ίσες ευκαιρίες επιτυχίας, εξασφαλίζοντας σε όλα τα παιδιά το χώρο και την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να αξιολογούν απόψεις διαφορετικές από αυτές του περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται – και κάτι τέτοιο διευκολύνεται κατά πολύ από τα σύγχρονα μέσα πληροφορίας και επικοινωνιών (Semali & Fueyo, 2001). Εξάλλου, στο σύγχρονο κόσμο η ικανότητα να ξεπερνά κανείς τα γλωσσικά και πολιτισμικά σύνορα έχει αποκτήσει ζωτική σημασία. Η Obied αναφέρεται σε εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις της Ποίησης για μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, μιλούν διαφορετικές γλώσσες και προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα. Αναγνωρίζει και τεκμηριώνει την αναγκαιότητα ανάπτυξης διαπολιτισμικής αντίληψης και πρακτικών, τα οποία, σε συνδυασμό με την μεταμορφωτική δύναμη της Ποίησης, θα αναπλαισιώσουν τις προηγούμενες εμπειρίες και θα διαμορφώσουν ένα νέο όραμα για το μέλλον (Dymoke, Lambirth & Wilson, 2013:143-153). Η Ποίηση έχει τη δυνατότητα να συνδράμει τους μαθητές αυτούς να αντιληφθούν το όλο σχήμα και το ρυθμό της νέας γλώσσας, να ανακαλύψουν τη μουσικότητα της ομιλίας, να παίζουν με τη γλώσσα και να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα και τις λεπτές διαφορές της. Πολύ περισσότερο, όμως, ο εμπλουτισμός του μαθήματος με ποιήματα από τις χώρες προέλευσης των μαθητών τους ενδυναμώνει στο να χρησιμοποιούν τις μητρικές τους γλώσσες και να προάγουν την δική τους πολιτισμική ταυτότητα μέσα στην τάξη.

Η παραγωγή ιδεών υποβοηθείται από τα κατάλληλα ερεθίσματα και ευκαιρίες παιγνιώδους απασχόλησης. Τέτοια μπορεί να είναι εικόνες και ήχοι, τα οποία είτε προβάλλονται από τον διδάσκοντα σε προβολικό μηχάνημα, είτε επιλέγονται από τους μαθητές με συγκεκριμένα κριτήρια ανεύρεσης. Έχει παρατηρηθεί, δε, ότι η αναζήτηση εικόνων με λέξεις-κλειδιά σε μηχανή αναζήτησης μπορεί να επιφέρει αξιοσημείωτα αποτελέσματα, καθώς η μηχανή αναζήτησης δεν μπορεί να διακρίνει μεταξύ της κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας και έτσι μπορούν να προκύψουν συνδέσεις απροσδόκητες για τον κοινό νοου (McVee, Bailey & Shanahan, 2008).

Επίσης, ιδέες μπορούν να παραχθούν από συννεφόλεξα, τα οποία είτε κατασκευάζει ο εκπαιδευτικός με συγκεκριμένες τεχνικές ανάλογες των στόχων του, είτε ορίζει ως εργασία στους μαθητές με συγκεκριμένες απαιτήσεις. Υπάρχουν, επίσης, οι «γεννήτριες ποιημάτων» (poem generators), οι οποίες παράγουν τυχαία «ποιήματα», με καλύτερη για τους Rank, Millum & Warren (2011) την Dylan Thomas Random Poem Generator BBC Wales Website (http://bbc.in/te_15), η οποία δίνει φράσεις – στίχους και οι μαθητές μπορούν εν συνεχεία να αντλήσουν ιδέες, να κινητοποιήσουν τη φαντασία τους προς συγκεκριμένη κατεύθυνση και να παραγάγουν τα δικά τους ποιήματα.

Επιπλέον, στον τομέα της οργάνωσης των ιδεών μπορούν να βοηθήσουν τα διάφορα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου, καθώς, μέσω αυτών των ευέλικτων εργαλείων, μπορούν να κρατηθούν σημειώσεις, να διαταχθούν και να αναδιαταχθούν μέχρι να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, όπως επίσης και τα λογισμικά κατασκευής εννοιολογικού χάρτη, τα οποία διευκολύνουν την «οπτική» σκέψη. Ειδικά ως προς τη διδασκαλία της Ποίησης ο εννοιολογικός χάρτης θα μπορούσε να χρησιμεύσει για την αποτύπωση της σκέψης του μαθητή κατά τη διαδικασία ανακάλυψης και οικοδόμησης του προσωπικού του νοήματος. Οι Brindley, Greenwood και Adams προτείνουν νοητικό χάρτη, ο οποίος συνδυάζει εικόνες και λέξεις-κλειδιά. Ο νοητικός χάρτης δεν είναι μια νέα εφεύρεση για τους εκπαιδευτικούς, αφού χρησιμοποιείται εδώ και πολλά χρόνια στις σχολικές αίθουσες, η χρήση του ηλεκτρονικού νοητικού χάρτη, όμως, και ειδικά η κατασκευή του από τα παιδιά κατά τη διδασκαλία της Ποίησης φέρεται να έχει πολύ καλά αποτελέσματα. Στην εικόνα που ακολουθεί βλέπουμε το νοητικό χάρτη που ένας μαθητής σχεδίασε για το αφηγηματικό ποίημα του Tennyson *«Idylls of the King»* με βάση τα ζητούμενα

της εργασίας του (θέμα, χαρακτήρες, ποιητική τεχνική, σκηνικό). Οργάνωσε και τοποθέτησε πάνω στο χάρτη λέξεις-κλειδιά, εικόνες και αποσπάσματα του κειμένου και στη συνέχεια προχώρησε στη σύνθεση κριτικού δοκιμίου (Brindley, Greenwood & Adams, 2007).



Εργαλεία εύκολα στη χρήση για τους μαθητές με στόχο τη δημιουργία των δικών τους τεχνημάτων με αφορμή συγκεκριμένα ποιήματα ή συλλογές είναι:

- Το **συννεφόλεξο** (www.wordle.net) (Οι μαθητές μπορούν να αντιγράψουν το ποίημα της αρεσκείας τους στο σχετικό πλαίσιο της ιστοσελίδας και να δημιουργηθεί αυτόματα το συννεφόλεξο, όπου εμφανίζονται οι λέξεις του ποιήματος σε διάφορα μεγέθη με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισής τους στο

των λέξεων, χρωματίζοντας τις λέξεις-κλειδιά ή τα κομβικά σημεία του ποιήματος, μεμονωμένα φωνήεντα ή σύμφωνα με στόχο την αποκάλυψη του νοήματος της συνήχησης, και γενικώς τη δυνατότητα να παίζει κανείς με το κείμενο όπως επιθυμεί. Επίσης μπορεί να τονιστεί το μέτρο, η ομοιοκαταληξία, η στιχουργική γενικά του ποιήματος, με όποιο τρόπο κριθεί πρόσφορος.

Σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο (Αθανασόπουλος, 2005:146) η ανάλυση ενός ποιήματος διακρίνεται σε δύο φάσεις, τον **εντοπισμό** των στοιχείων που συγκροτούν το ποίημα και την **εξακρίβωση** των αρχών βάσει των οποίων οργανώνονται τα στοιχεία. Τα στοιχεία που συγκροτούν το ποίημα είναι το λογοτεχνικό είδος, το θέμα, η φόρμα, το λεκτικό, ο ομιλητής, ο ακροατής, οι εικόνες, ο τόνος, ο ήχος, ο ρυθμός, το μέτρο και η ομοιοκαταληξία. Τα στοιχεία αυτά οργανώνονται σύμφωνα με τους άξονες της δομής, οι οποίοι είναι η κλιμάκωση, η ενότητα/συνέχεια – ασυνέχεια, η κυριολεκτική/μεταφορική-συμβολική λειτουργία των εικόνων, η λειτουργία των θεματικών εικόνων, η οργάνωση των εικόνων σε συστήματα, η ιδεολογία – κοσμοθεωρία και το επιχείρημα.

Σχετικά με τον εντοπισμό των στοιχείων που συγκροτούν το ποίημα, οι Brindley et al. (Brindley, Greenwood & Adams, 2007) αναφέρουν ως επιτυχημένη πρακτική αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Ποίησης τη λεγόμενη “text combing” (χτένισμα κειμένου).²³ Αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα με τις ΤΠΕ παρά με τον παραδοσιακό τρόπο διότι οι μαθητές μπορούν να αποτυπώσουν καλύτερα στην οθόνη τα στοιχεία αυτά, αλλάζοντας το μέγεθος, το είδος και το χρώμα της γραμματοσειράς, και μετά να εξετάσουν λεπτομερώς με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία οργανώθηκαν από τον ποιητή, ώστε να αποτιμηθεί η λειτουργικότητα των στοιχείων αυτών και των σχέσεών τους ως προς τη νοηματική αποτελεσματικότητα και την αισθητική ποιότητα.

Επίσης, προτείνονται δραστηριότητες όπως ο τονισμός με χρώμα των ρημάτων και η αλλαγή του χρόνου τους, η αλλαγή του γένους της ποιητικής φωνής, η αλλαγή των αντωνυμιών, η αλλαγή χρώματος στην παρήχηση, για να διαπιστωθεί το αποτέλεσμα των αλλαγών από νοηματικής ή αισθητικής απόψεως. Στα παιχνίδια με

²³ Η εικόνα της επόμενης σελίδας από την ιστοσελίδα e-Ποίηση (Pantidou & Paparoussi, 2011; Παντίδου & Παπαρούση, 2011)

το κείμενο μπορεί επίσης να συμπεριληφθεί το παιχνίδι με τις κρυμμένες λέξεις, όπου συγκεκριμένες λέξεις λείπουν από το ποίημα (έχουν καλυφθεί με λευκό χρώμα και εμφανίζονται όταν φύγει η επικάλυψη) και οι μαθητές καλούνται να τις μαντέψουν υποστηρίζοντας κάθε φορά την επιλογή τους (Rank, Millum & Warren, 2011:4).

VII

Κάτω σ'της μαργαρίτας τ' αλωνάκι

Προσοχή στην παρήχηση του σ και του στ/τα

Στήσαν χορό τρελό τα μελισσόπουλα



Ιδρώνει ο ήλιος τρέμει το νερό

Φωτιάς σουσάμια σιγοπέφτουνε





Η δυνατότητα εύρεσης (control+F) σε ένα κείμενο λέξεων-κλειδιών με στόχο την αποτύπωση των μοτίβων ή την αποκάλυψη της προθετικότητας του ποιητή, π.χ. η συχνότητα και τα συμφραζόμενα της λέξης «αίμα» στον «Μάκβεθ» και της λέξης «αγάπη» στο «Ρωμαίος και Ιουλιέτα» ή και το αντίστροφο (Rank, Millum & Warren, 2011:9). Υπάρχει, βέβαια, και η δυνατότητα του συμφραστικού πίνακα (Concordance), η οποία για τα ελληνικά δεδομένα υφίσταται σε ευρεία κλίμακα στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (www.greek-language.gr), ενώ για την Αγγλική υπάρχει το British National Corpus (<http://www.natcorp.ox.ac.uk/>) και το λογισμικό Antcone, με το οποίο μπορεί κανείς να κατασκευάσει συμφραστικούς πίνακες για μία ποιητική συλλογή ή και για ολόκληρο το ποιητικό έργο ενός δημιουργού.

- Excel: οι λέξεις του ποιήματος μπορούν να ταξινομηθούν με αλφαβητική σειρά έτσι ώστε να φανούν οι επαναλήψεις και οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις, να χωριστούν σε στήλες τα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα ρήματα του κειμένου ώστε να γίνουν οι αντίστοιχες παρατηρήσεις από τους μαθητές ή όποια άλλη κατηγοριοποίηση εξυπηρετεί τη νοηματική προσέγγιση του κειμένου.

- Εργαλεία Web 2.0.: Στα εργαλεία αυτά συγκαταλέγονται τα ιστολόγια, τα wikis, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι κάθε είδους πλατφόρμες διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου, τα διαδικτυακά λογισμικά διαμοίρασης αρχείων και από κοινού επεξεργασίας τους (π.χ. Google Docs, Excel, Power Point). Τα συγκεκριμένα εργαλεία προσφέρουν τη δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ανεξαρτήτως αν φοιτούν στο ίδιο σχολείο ή σε διαφορετικά μέρη του κόσμου. Η συνεργατική μάθηση και δημιουργία μπορεί να προκύψει ανά πάσα στιγμή και οπουδήποτε, προσφέροντας πολύτιμη ανατροφοδότηση στους συμμετέχοντες μαθητές και έλεγχο της συνεισφοράς του καθενός εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Καταλήγουμε στην άποψη που παραθέσαμε στην αρχή του κεφαλαίου και την παραφράζουμε λέγοντας πως η εισαγωγή των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση -και δη στο μάθημα της Λογοτεχνίας- δεν πρόκειται να συμβεί καθ' οιονδήποτε **σημαντικό** τρόπο, έως ότου αναδειχθεί καθαρά και αδιαμφισβήτητα ότι τα ψηφιακά εργαλεία προωθούν και βελτιώνουν τις **ερμηνευτικές διαδικασίες** και έχουν ουσιαστική προστιθέμενη αξία, τόσο για τον μαθητή σε προσωπικό επίπεδο, όσο και για την εκπαίδευση γενικότερα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1ο: Επιλογή ερευνητικού μοντέλου και εργαλείων έρευνας

Ο σχεδιασμός μίας εκπαιδευτικής έρευνας απαιτεί να απαντηθούν τρία ερωτήματα: τι θα ερευνηθεί, γιατί πρέπει να ερευνηθεί, με ποιο τρόπο θα ερευνηθεί, καθώς και πώς και γιατί θα πρέπει να ερευνηθεί με το συγκεκριμένο τρόπο. Η παρούσα έρευνα στοχεύει σε μία συστηματική εξέταση και διερεύνηση των τρόπων προσέγγισης του ποιητικού φαινομένου με τη συμβολή των ΤΠΕ στη σχολική τάξη, ώστε να αναδειχθούν οι αρχές και τα κριτήρια που διέπουν τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή διδακτικών προτάσεων που κατατίθενται στα αποθετήρια εκπαιδευτικών σεναρίων. Επίσης, μέσα από την κριτική ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών, θα διερευνηθεί α) πώς οι Τ.Π.Ε. ως οντότητες διαπλέκονται με άλλες πτυχές του σχολικού γίνεσθαι, β) πώς οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως δρώντων και δημιουργικών υποκειμένων επηρεάζονται, ή και μεταλλάσσονται, από την εισαγωγή των ΤΠΕ και γ) ποιοι «λόγοι» διέπουν τις διδακτικές τους πρακτικές και ποιες κανονικότητες αναδύονται (Κουτσογιάννης et al., 2015:20).

Όπως αναφέρθηκε στην Εισαγωγή, διαμορφώθηκε ένα ερευνητικό σχέδιο που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους έρευνες και την επισκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας. Ως προς τη μεθοδολογία έρευνας, επιχειρείται ένας συνδυασμός ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων: η κριτική ανάλυση λόγου και στοιχεία έρευνας δράσης. Ο συνδυασμός αυτός των μεθόδων εφαρμόζεται ερευνητικά στην προσπάθεια ανάδειξης της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας ως προς τη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης με τη συνδρομή των Τ.Π.Ε., με ερευνητικό εργαλείο τις συνεντεύξεις μικρού αριθμού εκπαιδευτικών και πεδίο έρευνας τα σεναρία διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που βρίσκονται δημοσιευμένα στα αποθετήρια *Ιφιγένεια* και *Πρωτέας* (ενενήντα πέντε σεναρία συνολικά). Αφού κατηγοριοποιήθηκαν με συγκεκριμένα κριτήρια ταξινόμησης, ερευνήθηκε κατά πόσον οι επιλογές των εκπαιδευτικών-δημιουργών των σεναρίων κινούνται προς κριτικές κατευθύνσεις ή απλώς αναπαράγουν με τον μανδύα του νέου παλαιά διδακτικά σχήματα και μοντέλα.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα συναρθρώθηκαν ως ακολούθως:

- 1) Πώς προσεγγίζεται διδακτικά η Ποίηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Ποιες διαφορές υπάρχουν στην προσέγγισή της όταν αξιοποιούνται οι ΤΠΕ; Πώς αξιοποιούνται οι ΤΠΕ και ποια η προστιθέμενη αξία που προκύπτει από τη χρήση τους;
- 2) Πώς ερμηνεύουν οι φιλόλογοι τις επιλογές τους στη διδακτική πράξη πριν και μετά την Επιμόρφωση; Τι αλλάζει και τι παραμένει το ίδιο και γιατί;
- 3) Υπάρχει κριτική προσέγγιση στη διδασκαλία τους; Εμπεριέχονται αναφορές στο σύγχρονο κοινωνικό - πολιτικό - πολιτισμικό γίνεσθαι; Πώς διαπλέκεται η χρήση των ΤΠΕ με τα συγκεκριμένα ζητούμενα;
- 4) Τι είδους υλικό και εργαλεία υπάρχουν στο Διαδίκτυο, ελληνόφωνο και αγγλόφωνο, τα οποία μπορούν να συνεισφέρουν σε μια πλουσιότερη και αρτιότερη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης;

Κεφάλαιο 2ο: Θεωρητική τεκμηρίωση επιλογής ερευνητικού μοντέλου

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα δομείται επί τη βάσει μίας συγκεκριμένης θεώρησης της μορφής που θα πρέπει να έχει η εκπαίδευση. Ακριβώς αυτή η μορφή αντανακλάται στα επίσημα κανονιστικά – ρυθμιστικά κείμενα που αφορούν τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης και τους τρόπους-μεθοδολογίες πρόσκτησης της γνώσης. Υπάρχουν τρεις κυρίαρχες θεωρήσεις – προσεγγίσεις (Carr & Kemmis, 1986:43-45):

1. Θεώρηση της εκπαίδευσης ως προϊόντος ή επένδυσης και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως συστημάτων διανομής του προϊόντος στους «πελάτες»:

Το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται και δομείται ως οργανωμένο σύστημα μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων από γνώστες διδάσκοντες σε αδαείς διδασκομένους, οι οποίοι οφείλουν να συσσωρεύσουν γνώσεις και προσόντα για να εκμεταλλευθούν τις ευκαιρίες και να αποκτήσουν πρόσβαση σε προνομιούχες θέσεις της κοινωνικής δομής επιδεικνύοντας εξαιρετική απόδοση.²⁴ Για τον έλεγχο των αποτελεσμάτων επικεντρώνεται σε ελέγξιμες μεταβλητές μέσα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

2. Ανθρωπιστική προσέγγιση:

Η εκπαίδευση λογίζεται ως ανθρώπινη συνάντηση με σκοπό την ανάπτυξη του δυναμικού κάθε ατόμου και απορρίπτεται η προαναφερθείσα αιτιοκρατική – ντετερμινιστική θεώρηση. Για την αξιολόγηση επικεντρώνεται σε μεταβαλλόμενες οπτικές και στον εντοπισμό των εκάστοτε καταλλήλων πρακτικών, εφόσον όλα όσα συμβαίνουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να κατανοηθούν μόνο με βάση το νόημα που της αποδίδεται από τους συμμετέχοντες σ' αυτή.

3. Κριτικό-Διαλεκτικό παράδειγμα:

²⁴ Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, η ασφάλεια του σύγχρονου εργαζόμενου προκύπτει από τον φάκελο των προσόντων του (portfolio), όλες εκείνες δηλαδή τις πιστοποιημένες δεξιότητες, τα επιτεύγματα και τις εμπειρίες που διαθέτει κάποιος και με βάση τις οποίες μπορεί να διεκδικεί καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες (Gee, 2004:88).

Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες έχουν ιστορικό και κοινωνικό χαρακτήρα και συνεπώς προβάλλουν την εικόνα της κοινωνίας του μέλλοντος, την οποία οι λαμβάνοντες τις αποφάσεις θέλουν να δημιουργήσουν -ή και να αναπαραγάγουν- μέσα από αυτές τις διαδικασίες. Άρα η εκπαίδευση είναι εγγενώς πολιτική πράξη, υπό την έννοια ότι ο τρόπος που διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζει καθοριστικά το χαρακτήρα και τις προσδοκίες των μελλοντικών πολιτών.

Σύμφωνα μ' αυτή τη θεώρηση τα εκπαιδευτικά θέματα μελετώνται στο κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο, ενώ παράλληλα εντοπίζονται οι πολιτικές και οικονομικές δομές που διαμορφώνουν την παροχή και τις πρακτικές της εκπαίδευσης ως ιδεολογικά διαμορφωμένης ιστορικής διαδικασίας (Carr & Kemmis, 1986:285). Συνεπώς, τα κακώς κείμενα του αναλυτικού προγράμματος αντιμετωπίζονται ως προβλήματα ιδεολογίας και κοινωνικού ελέγχου και τα εκπαιδευτικά συμβάντα ή πράξεις ως προϊόντα και παραγωγοί ιστορικών και κοινωνικών καταστάσεων και αλληλεπιδράσεων, άρα ως αντικείμενα προβληματισμού.

Οι μεθοδολογικές ερευνητικές επιλογές αποκαλύπτουν τις φιλοσοφικές κοσμοθεωρητικές αντιλήψεις των ερευνητών, οι οποίες καθορίζουν το θεωρητικό μοντέλο ή παράδειγμα που ασπάζονται, την οντολογία και επιστημολογία τους (Sapsford & Jupp, 2006:175). Τα κυρίαρχα παραδείγματα στην εκπαιδευτική έρευνα, το θετικιστικό και το ερμηνευτικό, δεν θεωρείται πως προσφέρουν επαρκείς εξηγήσεις για τη σχέση θεωρίας και πράξης στην Εκπαίδευση (Carr & Kemmis, 1986:279). Στην πρώτη περίπτωση οι μέθοδοι και οι ερευνητικές διαδικασίες των φυσικών επιστημών δεν προσιδιάζουν στην κοινωνική έρευνα ενώ στη δεύτερη δεν αρκεί να ανακαλύψει κανείς τις υποκειμενικές σημασίες και ερμηνείες γεγονότων και πράξεων. Στο έργο του «Θέσεις για τον Φόουερμπαχ» ο Καρλ Μαρξ αναφέρει: «Οι φιλόσοφοι έχουν μόνο *ερμηνεύσει* με διάφορους τρόπους τον κόσμο, το ζήτημα είναι όμως να τον *αλλάζουμε*». ²⁵

Η αλλαγή και η μεταμόρφωση της Εκπαίδευσης απαντούν ως κυρίαρχοι στόχοι στο πλαίσιο του κριτικού-διαλεκτικού παραδείγματος και της Κριτικής Επιστήμης της Αγωγής (Kritische Erziehungswissenschaft), η οποία με τη σειρά της ακολουθεί την Κριτική Θεωρία. Οι αρχές της βρίσκονται στη «Σχολή της

²⁵ "Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kommt aber darauf an, sie zu verändern"

Φρανκφούρτης», μία κοινότητα φιλοσόφων και κοινωνικών επιστημόνων στα τέλη της δεκαετίας του '20 (με προεξάρχοντες τους Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm και Benjamin), οι οποίοι αντέδρασαν στον κυρίαρχο Θετικισμό και αναγνώρισαν τη διαβρωτική του επίδραση στην ανάπτυξη του εργαλειακού ορθολογισμού και την αντιμετώπιση κάθε πρακτικού προβλήματος ως τεχνικού θέματος (Carr & Kemmis, 1986:176 κ.ε.).

Στη δεκαετία του '60 ο Jürgen Habermas διαμορφώνει την άποψη ότι οι άνθρωποι επιζητούν λογική αυτονομία και ελευθερία (χειραφετικό ενδιαφέρον) και άρα απαιτούν τις πνευματικές και υλικές προϋποθέσεις που ευνοούν την ύπαρξη μη αλλοτριωμένης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, ώστε να κατακτήσουν τη γνώση του αντικειμενικού πλαισίου που ενεργοποιεί την επικοινωνία και την κοινωνική δράση. Η γνώση αυτή αποτελεί το αντικείμενο της Κριτικής Κοινωνικής επιστήμης, της οποίας σκοπός είναι η ανάδειξη και κατανόηση εκ μέρους των ατόμων των ιστορικών διαδικασιών που έγιναν η αιτία για τη συστηματική διαστρέβλωση των υποκειμενικών νοημάτων και η συνακόλουθη επιλογή του τρόπου επανορθωτικής δράσης και υπέρβασης κοινωνικών προβλημάτων και ζητημάτων (Carr & Kemmis, 1986:182-184). Η επιστημολογία της Κριτικής Κοινωνικής επιστήμης είναι εποικοδομιστική, εφόσον η γνώση θεωρείται το αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, η οποία κινητοποιείται από τις φυσικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και συντελείται μέσα σε ένα κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, αναπτύσσεται δε μέσα από τη διαδικασία δόμησης και αναδόμησης της θεωρίας και της πρακτικής, οι οποίες παραμένουν άρρηκτα συνδεδεμένες (Carr & Kemmis, 1986:239).

Τα υποκείμενα που οικοδομούν τη γνώση λειτουργούν εντός αυτοστοχαζόμενων ομάδων και μετατρέπονται σε συνερευνητές του ερευνητή, ο οποίος συμμετέχει στην υπό μελέτη κοινωνική δράση και δεν είναι απλώς ένας εξωτερικός παρατηρητής (Zuber-Skerritt, 1982), του οποίου ο στόχος είναι να εξηγήσει, να ερμηνεύσει και να επηρεάσει την πράξη «από έξω». Σε τέτοιες περιπτώσεις οι συνταγές που προτείνονται απαιτούν την επαλήθευση στη σκέψη των εκπαιδευτικών, αν και συνήθως επιβάλλονται έξωθεν και άνωθεν με μια επίφαση εγκυρότητας που προκύπτει από τις επιστημονικές διαδικασίες από τις οποίες παρήχθησαν. Ωστόσο, δεν γίνονται πάντα αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς της

πράξης διότι δεν προέρχονται από τον δικό τους στοχασμό (Carr & Kemmis, 1986:261).

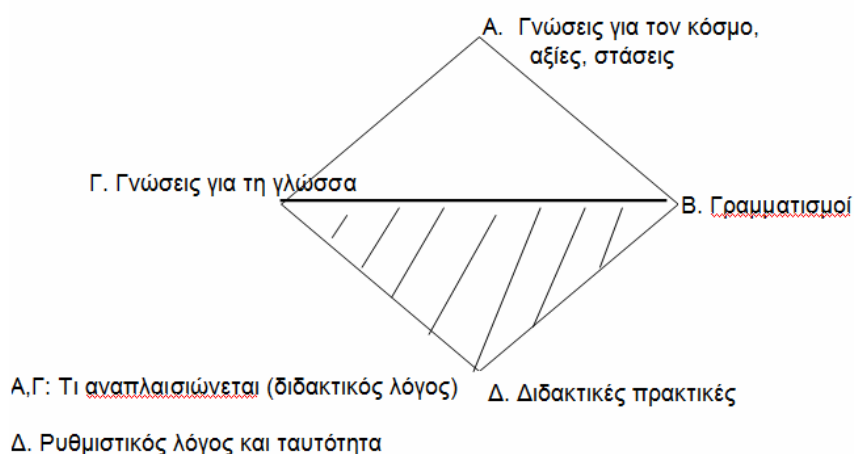
Εφαρμόζοντας τα παραπάνω στην εκπαιδευτική έρευνα προκύπτει η αναγκαιότητα της αυτοκριτικής σκέψης και της συστηματικής εξέτασης εκ μέρους των εκπαιδευτικών των παιδαγωγικών τους αξιών και στόχων, οι οποίοι εντάσσονται σε συγκεκριμένα εννοιολογικά και ιδεολογικά πλαίσια, του προσεκτικού σχεδιασμού των διδακτικών τους ενεργειών και της συστηματικής παρατήρησης των αποτελεσμάτων της δράσης τους. Επίσης απαιτείται κριτικός στοχασμός πάνω στους περιορισμούς που επιβάλλονται, αλλά και αναστοχασμός στο επίπεδο μιας αυτοκριτικής κοινότητας, εφόσον τα εκπαιδευτικά προβλήματα έχουν ατομικό αλλά και κοινωνικό χαρακτήρα, συνεπώς η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους προϋποθέτει και απαιτεί κοινή δράση. Μ' αυτό το συμμετοχικό και συνεργατικό τρόπο επιτυγχάνεται η εκπαιδευτική αλλαγή, ο ουσιαστικός στόχος της εκπαιδευτικής κριτικής επιστήμης (Zuber-Skerritt, 1982).

Στις περισσότερες περιπτώσεις το σχολείο περιορίζεται στο ρόλο του παθητικού πομπού και αναπαραγωγικού μηχανισμού των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων του δεδομένου status quo. Ό, τι συμβαίνει στα σχολεία ή στις τάξεις συντίθεται εντός μίας σύνθετης διαστρωμάτωσης σημασιών, ερμηνειών, αξιών και στάσεων. Η εκπαιδευτική έρευνα, συνεπώς, οφείλει να διευκολύνει το στοχασμό, την κριτική των εμπλεκομένων και να δημιουργεί μια πιο ενημερωμένη άποψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία με τη σειρά της θα βελτιώσει την επαγγελματική πρακτική (Zuber-Skerritt, 1982; Hitchcock & Hughes, 1995). Από τη βελτίωση ή μη της πρακτικής θα κριθεί, εξάλλου, η επιτυχία της έρευνας.

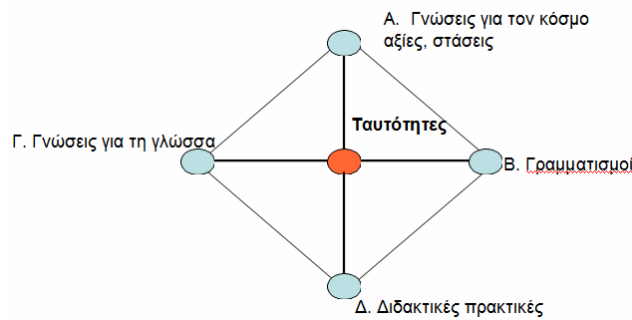
Πολύ σημαντική υπήρξε η συμβολή του B. Bernstein στο συγκεκριμένο πεδίο, με τις προσεγγίσεις του στον τρόπο με τον οποίο αναπαράγεται ή/και μετασχηματίζεται πολιτιστικά η κοινωνική δομή. Σύμφωνα με τη θεωρία του, κάθε πλαίσιο παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης αντανακλά τη δεδομένη ιεραρχική οργάνωση της συγκεκριμένης κοινωνικής δομής, καθώς και τις σχέσεις εξουσίας και δύναμης που καθορίζουν τον κώδικα των αλληλεπιδράσεων, τους λόγους και τις πρακτικές που διέπουν τη διδακτική πράξη. Η φύση αυτών των σχέσεων καθορίζει κατά πόσον η κοινωνική δομή τείνει προς την αναπαραγωγή ή τον μετασχηματισμό (Bernstein, 1990). Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο «Η Γραμματική του σχολείου στις

«οικονομίες της γνώσης» της παρούσας διατριβής, ο εντοπισμός και η ανάδειξη των λόγων (discourses) μέσα από τα κάθε είδους «κείμενα» (και η διδασκαλία μπορεί να νοηθεί ως κείμενο) αποτελούν αντικείμενο της κριτικής γλωσσολογικής προσέγγισης, όπου τα κείμενα προσεγγίζονται και αναλύονται κριτικά με στόχο να αναδειχθούν οι τάξεις λόγου, οι ρητορικές που διέπουν συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές (Fairclough, 2003:23-25).

Εκκινώντας από τις παραπάνω προσεγγίσεις, έχει διαμορφωθεί ένα μοντέλο ανάλυσης του σχολικού λόγου για την κατανόηση των μεταβολών και την πραγματοποίηση συνειδητών επιλογών σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού και διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων (Κουτσογιάννης, 2012). Με βάση αυτό το μοντέλο μπορεί να αξιολογηθεί κάθε διδακτική πρόταση ή παρέμβαση, είτε αποτελεί σχέδιο επί χάρτου, είτε πραγματική διδασκαλία εν τω γίνεσθαι.²⁶ Σχηματικά η πρόταση αυτή αποτυπώνεται σε έναν ρόμβο, οι κορυφές του οποίου αποτελούν τα σημεία της διδακτικής πρότασης στα οποία εστιάζει κανείς με στόχο την αξιολόγηση. Εμφανής είναι η επίδραση της θεωρίας του παιδαγωγικού λόγου του Bernstein στις άκρες Α και Δ, όπου αποτυπώνονται ο διδακτικός και ο ρυθμιστικός λόγος. Ωστόσο, το συγκεκριμένο μοντέλο διαφοροποιείται από τη θεωρία αυτή ως προς τους παράγοντες διαμόρφωσης-συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων, καθώς θεωρείται ότι δεν συναρτώνται μόνο σε σχέση με τον ρυθμιστικό λόγο, όπως πρεσβεύει ο Bernstein, αλλά με το σύνολο του παιδαγωγικού λόγου.



²⁶ Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των διδακτικών σεναρίων του Πρωτέα από τους επιστημονικούς υπευθύνους του έργου.



Μέσα απ' αυτό το πρίσμα θα μπορούσαν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα ως προς τα ερευνητικά ζητούμενα της παρούσας έρευνας. Μεταβαίνοντας από τη διδακτική αφετηρία αυτής της έρευνας στη διερεύνηση της πολυσυνθετότητας του πράγματος, αντιληφθήκαμε πως τα αναλυτικά προγράμματα, οι δικτυακοί τόποι, ελληνόφωνοι και αγγλόφωνοι, τα ψηφιακά εργαλεία, οι διδακτικές προτάσεις-σενάρια στα αποθετήρια «Ιφιγένεια» και «Πρωτέας», καθώς και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται στις συνεντεύξεις, μπορούν να ενταχθούν σε συγκεκριμένους λόγους, οι οποίοι γίνονται εμφανείς ως προς τη συγκρότηση και τη στόχευσή τους. Με εργαλείο την κριτική ανάλυση λόγου μπορούν να αναδειχθούν τα συστήματα αξιών και οι συσχετιζόμενες μ' αυτά μη αμφισβητούμενες παραδοχές, όλα όσα θεωρούνται εξ υπαρχής δεδομένα σε κάθε ένα απ' αυτά τα πεδία έρευνας και αντικατοπτρίζουν το συσχετισμό δυνάμεων (Fairclough, 2003:58).

Ειδικά ως προς τα διδακτικά σενάρια, ένα νέο κειμενικό είδος στο οποίο οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να εξασκηθούν στα πλαίσια της επιμόρφωσής τους, αναζητούμε την ύπαρξη κριτικής προσέγγισης, τον τρόπο επίτευξης του κριτικού Γραμματισμού (σημείο Β του ρόμβου), αν φυσικά αποτελεί ζητούμενο, σε συνδυασμό με την ανάλογη αξιοποίηση κατάλληλων ψηφιακών πόρων. Ο Κουτσογιάννης υποστηρίζει πως η σύνδεση με τους λόγους [και ως λόγοι νοούνται οι διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης, τα εμφανώς αναγνωρίσιμα επιστημονικά ρεπερτόρια που απηχούν συγκεκριμένες διδακτικές παραδόσεις (Κουτσογιάννης, 2017)] επιτρέπει τη δυναμική ανάγνωση της διδασκαλίας και τη σύνδεσή της με το στενότερο και ευρύτερο συγκείμενο, στα πλαίσια μίας Γραμματικής του παιδαγωγικού λόγου (Κουτσογιάννης, 2010).

Συνήθης ερευνητική μέθοδος του κριτικού-διαλεκτικού παραδείγματος είναι η έρευνα δράσης, η οποία επικεντρώνεται στη γλώσσα και τη στρατηγική δράση των

εμπλεκόμενων σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι ερευνητές δράσης στοχεύουν στην παρέμβαση, αλλά προσδοκούν ότι η πρόοδος στην κατανόηση και την ανάπτυξη της θεωρίας θα είναι συνέπεια της εμπειρίας από τις παρεμβάσεις τους σε πραγματικές περιστάσεις (Zuber-Skerritt, 1982). Εξάλλου, αυτό επιβεβαιώνεται ως αίτημα των εκπαιδευτικών σε σχετικές έρευνες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008), όπου επισημαίνεται ο κυρίαρχος θεωρητικός χαρακτήρας και η έλλειψη σύνδεσης μεταξύ θεωρίας και πράξης στις παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης (π.χ. εισηγήσεις).

Ειδικότερα στη συγκεκριμένη έρευνα επαρκής θα ήταν μια προσέγγιση που θα έδινε βάρος στην κατανόηση και την ερμηνεία των εμπειριών, των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, καθώς και στη διαμόρφωση θεωριών εκπαιδευτικής πρακτικής με βάση τις εμπειρίες και τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν και τις προκρινόμενες λύσεις στα προβλήματά τους. Ωστόσο, το είδος της γνώσης που θα προκύψει από την έρευνα δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στην πρακτική δραστηριότητα μέσα στην τάξη και τις διδακτικές δεξιότητες. Θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει και το είδος της γνώσης που θα διευκολύνει τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων σε συζητήσεις πάνω στο θέμα του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου όπου λαμβάνει χώρα η δραστηριότητα των εκπαιδευτικών. Γνωρίζοντας ο εκπαιδευτικός το «παράδειγμα» εντός του οποίου καλείται να λειτουργήσει, αναγνωρίζει το λεξιλόγιο, τις έννοιες και τις πρακτικές του συγκεκριμένου παραδείγματος και μπορεί να τοποθετηθεί υπεύθυνα στον δημόσιο διάλογο για τα θέματα της παιδείας (Schiro, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, επελέγη ο συνδυασμός της κριτικής ανάλυσης λόγου με στοιχεία συμμετοχικής έρευνας – δράσης, ως το είδος της εκπαιδευτικής έρευνας που προσιδιάζει περισσότερο στα ζητούμενα της παρούσας ερευνητικής δραστηριότητας, εφόσον μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη νέων μεθόδων μάθησης και στην ανύψωση του επιπέδου αυτογνωσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και της ερευνήτριας (Cohen, Manion & Morisson, 2008:386).

Η έρευνα-δράση, η οποία ανήκει στις ποιοτικές νατουραλιστικές προσεγγίσεις, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως συνιστά ένα παράδειγμα η ίδια, καθώς

συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη, δίνοντας έμφαση στη δεύτερη ως αποτέλεσμα συνεργασίας, στοχασμού και αλλαγής. Ο ερευνητής της έρευνας – δράσης στοχεύει στη βελτίωση μίας κατάστασης μέσα από την ενεργό παρέμβαση και τη συνεργασία με τους εμπλεκομένους. Λειτουργεί ως διευκολυντής, οδηγός, διαμορφωτής και φορέας συμπυκνωμένης γνώσης, ο οποίος φέρνει στην επιφάνεια ερωτήματα προς συζήτηση και μελέτη (Weiskopf & Laske, 1996). Η διαφορά της από τις άλλες ποιοτικές-εθνογραφικές ερευνητικές μεθόδους είναι ότι δεν προσπαθεί να συνεισφέρει σε μεγάλης κλίμακας αιτιακούς νόμους και ερμηνείες πραγμάτων. Ο σκοπός είναι πάντα η βελτίωση της πρακτικής μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες παρά η ανακάλυψη της αλήθειας (Griffiths & Davies, 1993). Αυτό σημαίνει πρακτικά πως εξετάζονται οι ακολουθούμενες πρακτικές στο πεδίο έρευνας σε σχέση με τη λειτουργία, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Αναδεικνύονται έτσι οι καλές πρακτικές και τονίζονται οι αδυναμίες και τα προβλήματα και μάλιστα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε διπλό ρόλο: ερευνητές και φορείς αλλαγής.

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των πρακτικών θα πρέπει να συνδυάζεται με μια κριτική άποψη του κοινωνικού, πολιτισμικού και οικονομικού πλαισίου της εκπαίδευσης, διαφορετικά η έρευνα δράση θα αναπαράγει το υφιστάμενο πλαίσιο και δεν θα οδηγεί στην αναμόρφωσή του. Στην περίπτωση που η έρευνα δράση διεξάγεται με στόχο να εισαγάγει κυβερνητικές πολιτικές ή προγράμματα και να επιτύχει τη συμμόρφωση προς αυτά, ακυρώνεται στην πράξη το νόημα και οι στόχοι της, εκτός εάν υπόκεινται σε κριτική εξέταση οι προθέσεις, οι προϋποθέσεις και τα πλαίσια αιτιολόγησης (Kemmis, 2006).

Η έρευνα – δράση αποτελεί συνδυασμό θεωρίας και πράξης. Σχετίζεται με τα καθημερινά πρακτικά προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μελετά συγκεκριμένες καταστάσεις ή τακτικές στην Εκπαίδευση με στόχο την κατανόησή τους από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά και τη βελτίωσή τους. Στοχεύει στη διάγνωση, την κατανόηση και την εμβάθυνση σε συγκεκριμένο πρόβλημα. Αποτελεί, συνεπώς, ένα ισχυρό εργαλείο για την αλλαγή και τη βελτίωση της Εκπαίδευσης μακροπρόθεσμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008:127, 386-388). Εισηγητής του όρου «έρευνα – δράση» υπήρξε στα 1946 ο Kurt Lewin, γερμανοαμερικανός ψυχολόγος, θεμελιωτής της Κοινωνικής Ψυχολογίας και σχετιζόμενος με τη «Σχολή της Φρανκφούρτης» (Lewin, 1946). Ως ερευνητική μέθοδος υιοθετήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '60 από την κίνηση «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», η οποία

στόχευε στην εισαγωγή στην ερευνητική διαδικασία του εκπαιδευτικού της πράξης ως του πλέον αποτελεσματικού παράγοντα στην ανάδειξη και την επίλυση των προβλημάτων. Η μεθοδολογία της προσφέρει μια συστηματική προσέγγιση στην εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία και τη μάθηση, τοποθετώντας τον εκπαιδευτικό στο διπλό ρόλο του παραγωγού και του καταναλωτή της εκπαιδευτικής θεωρίας (Riding, Fowell & Levy, 1995).

Βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης αποτελεί η κυκλική προσέγγιση (αυτοστοχαστικό σπирάλ): αρχικά εντοπίζεται το πρόβλημα, ο ερευνητής στοχάζεται πάνω στην πρακτική, στη συνέχεια συλλέγει πληροφορίες και δεδομένα, τα οποία αναλύει με σκοπό να σχεδιάσει την ενδεδειγμένη δράση ή παρέμβαση, ακολουθεί αναστοχασμός μετά τη λήψη των αποτελεσμάτων της δράσης και τέλος αποφασίζεται περαιτέρω δράση. Διαφέρει από τις άλλες μεθόδους ως προς το μικρότερο ενδιαφέρον που έχει για γενίκευση των αποτελεσμάτων και το μεγαλύτερο για την εύρεση της πιο αποτελεσματικής στρατηγικής βελτίωσης της ακολουθούμενης πρακτικής μέσα από την προσεκτική εξέταση των δεδομένων από πολλαπλές οπτικές γωνίες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρία επίπεδα: προσωπικό, υπηρεσιακό και ερευνητικό. Σε προσωπικό επίπεδο η έρευνα δράση αποτελεί μια συστηματική μέθοδο ερμηνείας και αξιολόγησης της πρακτικής με στόχο τη βελτίωσή της μέσα από διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Σε υπηρεσιακό επίπεδο η έρευνα δράση σχετίζεται με την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων που εντοπίζονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης. Σ' αυτό το πλαίσιο ο ερευνητής επιχειρεί να εισαγάγει αλλαγές κάνοντας υποθέσεις σχετικά με τα αποτελέσματα και ελέγχοντας προσεκτικά τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν. Σε ερευνητικό επίπεδο τα έγκυρα αποτελέσματα διαχέονται στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα ενώ ο ερευνητής αξιολογεί τη διαδικασία οικοδόμησης γνώσης μέσα από ανοιχτό διάλογο (Riel & Lepori, 2011).

Στην προκειμένη έρευνα δεν μπορούμε να μιλάμε για πλήρη έρευνα-δράση αλλά για στοιχεία της, όπως το αυτοστοχαστικό σπирάλ: μελετήθηκε η εξέλιξη-αλλαγή που προέκυψε από την εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς, συνελέγησαν στοιχεία και ερευνητικά δεδομένα και, μετά την ανάλυση αυτών, γίνονται προτάσεις και αναλαμβάνεται νέα δράση.

Κεφάλαιο 3ο: Ανασκόπηση ερευνητικής αρθρογραφίας/ βιβλιογραφίας

Η Ποίηση αποτελεί το αρχαιότερο λογοτεχνικό γένος και είδος. Υπήρξε η πρώτη μορφή τέχνης του λόγου, ο πρώτος διάυλος που επιλέχθηκε από τους ανθρώπους για να μεταδίδουν την ιστορία και τον πολιτισμό τους. Αν και η λειτουργία της στις ανθρώπινες κοινωνίες ήταν ανέκαθεν πολύ σημαντική και υπάρχει εξοικείωση του κόσμου με διάφορες ποιητικές μορφές, η διδακτική προσέγγιση της Ποίησης θεωρείται ως ένα από τα δυσκολότερα καθήκοντα στο σχολείο, ένας τομέας του προγράμματος σπουδών που παρουσιάζει ιδιαίτερες παιδαγωγικές προκλήσεις, καθώς η επαφή των παιδιών με την Ποίηση εντός της σχολικής αίθουσας μπορεί να αποτελέσει καταλύτη για την πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Η Ποίηση διαχρονικά έχει θεωρηθεί «υψηλή τέχνη», προοριζόμενη μόνο για μια ελίτ που είναι σε θέση να την αντιληφθεί, και μάλλον αυτός είναι ο λόγος για την περιθωριακή θέση της εντός και εκτός σχολείου (Benton, 1984; Fleming, 1992).

Έρευνες, από τις δεκαετίες του '80 και του '90 ακόμη, δείχνουν ότι, όσο τα παιδιά προχωρούν προς την εφηβεία, τόσο αυξάνεται η αντιπάθειά τους προς την Ποίηση, παρά το γεγονός ότι η πρώτη επαφή κάθε ανθρώπου με τη γλώσσα πραγματοποιείται με ποιητικούς τρόπους (τραγουδάκια, επαναλήψεις λέξεων ή φράσεων, ήχους και ρυθμούς) και συνεχίζεται αδιάλειπτα με το στίχο και τη μουσική να κατακλύζουν την καθημερινότητά του. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η Ποίηση προσεγγίζεται διδακτικά μόνο ως γραπτό κείμενο και όχι με άλλους σημειωτικούς τρόπους. Τα παιδιά που γνωρίζουν την Ποίηση σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης είναι απίθανο να θεωρήσουν ότι μπορεί να υπάρχει και άλλος τρόπος προσέγγισης, οπότε οικοδομούν τις ιδέες και τις αντιλήψεις τους για την Ποίηση πάνω στη βάση αυτής της περιορισμένης πρακτικής (Fleming, 1992).

Εμπειρικά και ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε μια μικρή ακτίνα ποιητικών κειμένων και παρέχουν ελάχιστες ευκαιρίες στους μαθητές για επαφή με την Ποίηση, καθώς και οι ίδιοι προτιμούν να διαβάζουν και να διδάσκουν άλλα είδη του λόγου, φοβούνται ή δεν νιώθουν άνετα διδάσκοντας Ποίηση, έχουν οι ίδιοι αρνητικές σχολικές εμπειρίες ή δεν διαθέτουν το

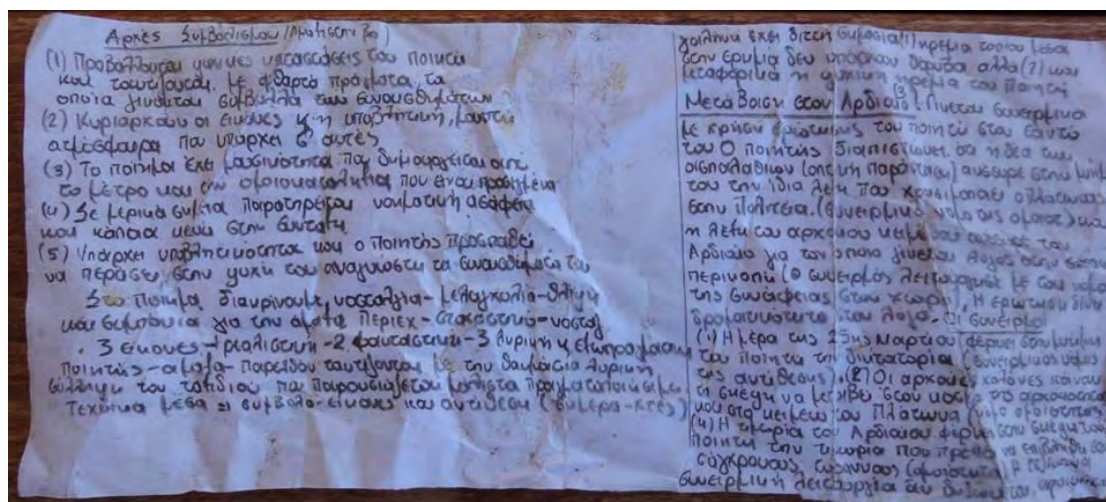
απαραίτητο γνωστικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο για τη διδασκαλία της Ποίησης, το οποίο κανονικά θα περίμενε κανείς να έχει αποκτηθεί κατά τη διάρκεια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσής τους (Patrick, 2012). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα του Ofsted κατά τα έτη 2006-2007 (Ofsted, 2007) στην Αγγλία και την Ουαλία, η Ποίηση ήταν το λιγότερο καλά διδαγμένο μέρος του Αγγλικού προγράμματος σπουδών, παρά την καθολική αναγνώριση της αξίας της ποιητικής εμπειρίας για τους μαθητές. Το ίδιο ακριβώς συμπέρασμα εξάγεται και από έρευνες στις Η.Π.Α.: η Ποίηση, εδώ και πολλά χρόνια, είτε αποτελεί παραμελημένο λογοτεχνικό είδος, είτε διδάσκεται με παραδοσιακούς, και κάποτε παιδαγωγικώς παρωχημένους, τρόπους, καθώς δίνεται δυσανάλογη έμφαση στην ανάλυση και την ερμηνεία της, ενώ θεωρείται δύσκολη στην κατανόηση και τη σύνθεση και πέρα από τις δυνατότητες των μαθητών (Certo et al., 2012; Patrick, 2012).

Σημαντική διαφορά εντοπίζεται στη διδασκαλία της Ποίησης από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς στη δεύτερη βαθμίδα οι εκπαιδευτικοί πιέζονται για καλά αποτελέσματα στις εθνικές εξετάσεις και διαγωνισμούς, οπότε παραμελούν την Ποίηση προς όφελος άλλων κειμενικών ειδών, επιδρώντας αρνητικά στη διαμόρφωση της αναγνωστικής ταυτότητας των μαθητών (Dymoke, Lambirth & Wilson, 2013:11). Υπονομεύεται, μ' αυτό τον τρόπο, η ενασχόλησή τους με τα ποιητικά κείμενα και παρεμποδίζεται η ανάγνωση της Ποίησης για προσωπική ευχαρίστηση (Benton, 1999). Το κείμενο προτάσσεται της αναγνωστικής ανταπόκρισης του μαθητή και ο λογοτεχνικός κανόνας υπερτερεί της επιλογής κειμένων από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Certo et al, 2012).

Σε έρευνα που διενήργησε το Υπουργείο Παιδείας της Σκωτίας το 1968 (Scottish Education Department, 1968), όπως αναφέρει ο Xerri (Xerri, 2016), βρέθηκε πως η παραδοσιακή εξέταση της Ποίησης μέσω του κριτικού δοκιμίου εμποδίζει την καλή διδασκαλία και αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να καταφεύγουν *«στη διαδικασία της υπερβολικής ανάλυσης, της παροχής σημειώσεων, της πρακτικής των ενδεδειγμένων απαντήσεων και της χρήσης τακτικών γενίκευσης σχημάτων απάντησης που μπορούν να αξιοποιηθούν σε περισσότερες της μίας ερωτήσεις»*. Συνεπώς, η μη αποτελεσματική διδασκαλία οδηγεί σε μία κατάσταση στην οποία οι μαθητές παρουσιάζουν στους εξεταστές *«μπαγιάτικες από δεύτερο χέρι γνώμες που τις έχουν απομνημονεύσει από τις σημειώσεις του δασκάλου ή κάποια αυθεντία του χώρου,*

επιδεικνύοντας μια λυπηρή μη σκεπτόμενη ορθοδοξία». Ανάλογες παρατηρήσεις για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχουν εκφράσει οι Αποστολίδου (Αποστολίδου, 2013), Μουντάνου (Μουντάνου, 2013) και Συμεωνίδης - Φώλια (Συμεωνίδης & Φώλια, 2014).

Σκονάκι μαθητή για το διαγώνισμα



Ωστόσο, μια μερίδα εκπαιδευτικών επιχειρεί ενεργητικές, βιωματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ποίησης, με αποτέλεσμα την ενθουσιώδη υποδοχή και αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών. Η βασική ιδέα των προσεγγίσεων αυτών είναι να αναδειχθεί η παρουσία της Ποίησης σε κάθε τομέα της ζωής και, μέσω της ανάγνωσης, γραφής και συζήτησης πάνω στην Ποίηση, αλλά και της συνομιλίας της με άλλες καλές τέχνες, να υπάρξει αισθητική ανταπόκριση, απόλαυση και βαθύτερη κατανόηση των συστατικών της (Grainger, Goouch & Lambirth, 2005). Εξάλλου, όπως αναφέρει και ο Gioia, «η αισθητική απόλαυση δεν χρειάζεται δικαιολόγηση, αφού ζωή χωρίς τέτοιου είδους απόλαυση δεν αξίζει να τη ζεις» (Gioia, 1991) και αυτή είναι μια διαπίστωση που θα πρέπει να συνοδεύει κάθε μαθητή στην έξοδό του από το σχολείο.

Σε πρόγραμμα πρακτικής εξάσκησης φοιτητών στο Πανεπιστήμιο του Michigan οι καθηγήτριες, ποιήτριες και οι ίδιες, προσπάθησαν να δώσουν την ευκαιρία στους φοιτητές να βυθιστούν στους λόγους, τα κείμενα και τους χώρους των ποιητών, αλλά και να μελετήσουν σε βάθος τους εαυτούς τους εντός του συγκεκριμένου πλαισίου, καθώς εμπλέκονταν προσωπικά, (εξ) ερευνούσαν, οικοδομούσαν προσωπικά νοήματα και συνεργάζονταν σε κοινότητα πρακτικής (Certo et al., 2012). Η Ποίηση με τον δυναμικό και πολυτροπικό χαρακτήρα της,

άλλωστε, είναι πανταχού παρούσα στην καθημερινότητα: από τους στίχους των τραγουδιών, τις αναρτήσεις στα κοινωνικά δίκτυα, τα μηνύματα στα κινητά τηλέφωνα, μέχρι τις διαφημίσεις και τα συνθήματα στο ποδόσφαιρο και στις διαδηλώσεις.

Στο πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί λόγω της έκρηξης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών παρατηρούνται τεράστιες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής, πνευματικής ζωής και συνακόλουθα και στην εκπαίδευση. Εν προκειμένω, τι συμβαίνει όταν τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία, την έκφραση, την αναπαράσταση και τη μετάφραση της Ποίησης; Ποια καινοτομία προσφέρουν; Πώς βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν την ουσία της Ποίησης και την αναγκαιότητα της ύπαρξής της στο σχολείο, ώστε να μεταφέρουν αυτή την αντίληψη στα ευρύτερα πολιτισμικά συμφραζόμενά τους;

Οι ψηφιακές τεχνολογίες μεταμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο παράγεται, δημοσιεύεται, σχολιάζεται, αλλά και σπουδάζεται η Ποίηση. Σε μια πρώτη ανάγνωση, παρέχουν εύκολη πρόσβαση σε απεριόριστο υλικό σχετικά με την Ποίηση, καθώς και τη δυνατότητα δημοσίευσης ποιημάτων και επικοινωνίας με ανθρώπους που συμμερίζονται το ίδιο ενδιαφέρον ώστε να συναποτελέσουν μια κοινότητα ανάγνωσης (Arts Council England, 2010). Στα πλαίσια των «ψηφιακών ανθρωπιστικών σπουδών» κατασκευάζονται δικτυακοί τόποι, όπου τα λογοτεχνικά κείμενα τοποθετούνται στα ιστορικά, κοινωνικά, γεωγραφικά, πολιτιστικά και άλλα συμφραζόμενα, ενώ με τη χρήση εργαλείων του υπολογιστή αναλύεται και οπτικοποιείται η μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων και δημιουργούνται πλατφόρμες για τη διευκόλυνση της ανταλλαγής απόψεων πάνω στα κείμενα.

Περαιτέρω, τα ηλεκτρονικά μέσα προσφέρουν νέες δυνατότητες για την Ποίηση ως «παράσταση» και ως «ερμηνεία», καθώς στα ψηφιακά περιβάλλοντα παρέχονται εργαλεία ήχου, χρώματος, σταθερή ή κινούμενη εικόνα, βίντεο, τα οποία επιτρέπουν στους ποιητές – δημιουργούς να αναδείξουν ποικιλοτρόπως τον πολυτροπικό χαρακτήρα της Ποίησης (εικονοποιία, μεταφορική χρήση της γλώσσας, μελωδία) και να παραγάγουν νόημα μέσω του συνδυασμού ποικίλων σημειωτικών συστημάτων (McVee, Bailey & Shanahan, 2008). Η ως τώρα εμπειρία από τις αίθουσες διδασκαλίας έχει δείξει ότι η μετακίνηση από δραστηριότητες

λογοκεντρικού τύπου σε σημειωτικού μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη γνωστικών, αισθητικών και ψυχοδυναμικών δεξιοτήτων, οι οποίες παραμένουν ανεκμετάλλευτες σε διαφορετική περίπτωση, όπως και της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Siegel, 1995). Οι Συμεωνίδης & Φώλια προτείνουν μία τέτοια διδακτική προσέγγιση της Ποίησης, αξιοποιώντας τρεις εκδοχές μικρών ταινιών αναρτημένων στο διαδίκτυο και βασισμένων σε συγκεκριμένο ποίημα του Ελύτη. Οι αρχικές ανταποκρίσεις των μαθητών στο ποίημα παραβάλλονται και συγκρίνονται με τις αντίστοιχες ερμηνευτικές εκδοχές των ταινιών (Συμεωνίδης & Φώλια, 2014).

Στην έρευνα «Poetry in schools. A survey of practice, 2006/07» (Ofsted, 2007) σταθμίζονται τα δυνατά και μη σημεία της διδασκαλίας της Ποίησης στα Δημοτικά και Γυμνάσια της Αγγλίας. Περιγράφονται καλές πρακτικές και περιλαμβάνονται παραδείγματα ποιητικής δημιουργίας των μαθητών/τριών. Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2006-2007 στα πλαίσια της καθιερωμένης ετήσιας αξιολόγησης του μαθήματος της Αγγλικής Λογοτεχνίας σε ογδόντα έξι σχολεία της χώρας (αξιολογήθηκαν η διδασκαλία και η μάθηση, η επίτευξη, τα επίπεδα και το Πρόγραμμα Σπουδών). Οι διαπιστώσεις της έρευνας αυτής ήταν ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές απολάμβαναν την Ποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ενεργητικές προσεγγίσεις. Οι εργασίες των μαθητών που διδάχθηκαν με ενθουσιασμό και ενεπλάκησαν ενεργητικά σε καλά επιλεγμένες δραστηριότητες (ποιητικούς διαγωνισμούς, διαθεματικές προσεγγίσεις, συζητήσεις στο σχολείο με ποιητές, αναγνωστικές κοινότητες, δημιουργία προσωπικής ποιητικής ανθολογίας), διακρίνονταν για την εκφραστική ποιότητά τους. Όταν οι μαθητές εμπλέκονταν δημιουργικά και κριτικά, όταν υπήρχε ισορροπία μεταξύ της ανάλυσης, της σύνθεσης και της προσωπικής ανταπόκρισης, όταν η Ποίηση συνομιλούσε και με άλλες τέχνες και βρισκόταν σε όλο το εύρος του ωρολογίου προγράμματος, αντιμετωπιζόταν ως διανοητική και δημιουργική πρόκληση και απόλαυση.

Όπου, όμως, η Ποίηση διδασκόταν εργαλειακά με στόχο να βελτιώσει τις δεξιότητες στο γράψιμο, περιοριζόταν η ποικιλία και η ποιότητα της Ποίησης που μελετούσαν οι μαθητές και, ενώ ανταποκρίνονταν καλά στα ζητούμενα των διδαχθέντων ποιημάτων, δεν ήταν σε θέση να γράψουν ανεξάρτητα και προσωπικά.

Επίσης, όταν η Ποίηση διδασκόταν με στόχο την επιτυχία στις εξετάσεις,²⁷ οι μαθητές τη χαρακτήριζαν ως βαρετή και χωρίς νόημα, καθώς αναγκάζονταν να αποστηθίζουν τις απόψεις του καθηγητή και τις σωστές απαντήσεις σε τεχνικής φύσεως ερωτήματα (π.χ. να βρουν τις ομοιοκαταληξίες, τα σχήματα λόγου κ.ο.κ.). Εντοπίστηκαν προβληματικές πλευρές της διδασκαλίας της Ποίησης, όπως η «χρήση» της Ποίησης ως εργαλείου βελτίωσης των δεξιοτήτων γραφής, η περιορισμένη ποικιλία ποιημάτων που διδάσκονται (σπανίως διδάσκονται κλασικά ή από άλλους πολιτισμούς ποιήματα) και η εμμονή στην αναγνώριση των ποιητικών τεχνικών.

Στην ερευνητική μονογραφία της *«Poetry: A powerful medium for Literacy and Technology development»* («Η Ποίηση: ένα ισχυρό μέσο για την ανάπτυξη του Γραμματισμού και της Τεχνολογίας») η Janette Hughes καταθέτει την εμπειρία της και τα ερευνητικά της συμπεράσματα σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης της Ποίησης στη διδασκαλία, με στόχο την ανάπτυξη και του παραδοσιακού αλλά και του Νέου Γραμματισμού. Θεωρεί πως η ενασχόληση με την Ποίηση στην αίθουσα καλλιέργει τον προφορικό και τον γραπτό λόγο των μαθητών, καθώς βελτιώνει την κατανόηση, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο και τις εκφραστικές ικανότητές τους. Οι συζητήσεις με θέμα ένα ποιητικό κείμενο συντελούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως ο εντοπισμός της κεντρικής ιδέας, η διαμόρφωση και αποκρυστάλλωση άποψης, η κρίση και εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς και η αναγνώριση συνδέσεων και αναφορών σε άλλα κείμενα.

Στα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα η συνύπαρξη των διαφορετικών τροπικοτήτων αναδιαμορφώνει τη σχέση μεταξύ τυπωμένης λέξης και εικόνας ή ήχου. Αυτή η αλλαγή στην υλικότητα του κειμένου, καθώς προσθέτει πολλαπλά στρώματα σημασίας και ερμηνείας μη διαθέσιμα με τη συμβατική έντυπη μορφή, αναπόφευκτα μεταβάλλει τον τρόπο ανάγνωσης και πρόσληψης του κειμένου και επιδρά στον τρόπο που συνθέτονται τα κείμενα. Η χρήση των ψηφιακών μέσων για την ανάγνωση, τη γραφή και την αναπαράσταση της Ποίησης ενθαρρύνει την εξερεύνηση της σχέσης μεταξύ κειμένου και εικόνας και του τρόπου με τον οποίο οι εικόνες και ο ήχος συνεισφέρουν στην οικοδόμηση σημασίας.

²⁷ Ήδη από το 1991 ο Andrews είχε επισημάνει την αρνητική συσχέτιση μεταξύ Ποίησης και εξετάσεων ως προς τις επιπτώσεις που έχουν στην αντίληψη των μαθητών για την Ποίηση (Andrews, 1991). Στην ίδια διαπίστωση προβαίνει και ο Xerri (Xerri, 2016).

Η Hughes προτείνει: α) δραστηριότητες όπως ο υπομνηματισμός ποιημάτων από τους μαθητές με τη χρήση υπερσυνδέσμων, οι οποίοι μπορεί να οδηγούν σε μία γραπτή προσωπική ανταπόκριση στο ποίημα, στον ορισμό μιας ποιητικής σύμβασης που υπάρχει στο κείμενο, σε μια εικόνα που ο μαθητής θεωρεί πως φωτίζει το κείμενο, σε μια ανάγνωση ή βίντεο ή σε βιογραφικά στοιχεία του ποιητή και β) τη δημιουργία ψηφιακής ποίησης, είτε δημιουργώντας οι μαθητές τα δικά τους ποιήματα, είτε μεταλλάσσοντας ήδη υπάρχοντα με τη χρήση έργων τέχνης ή και δικών τους φωτογραφιών και ηχογραφώντας τις δικές τους αναγνώσεις για να τις προσθέσουν στο ψηφιακό ποίημα, ενδεχομένως μαζί με ηχητικά εφέ ή ταιριαστή μουσική. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει την πολυτροπική φύση της Ποίησης και προάγει τους πολλαπλούς γραμματισμούς των μαθητών (Hughes, 2007).

Η ανάγκη της ανανέωσης και του εκσυγχρονισμού των στρατηγικών της διδακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας με την αξιοποίηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, με στόχο την απελευθέρωση των δημιουργικών και αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών σε ένα ελκυστικό, αυτόνομο και αυτοκατευθυνόμενο μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε πηγές και ερεθίσματα, τονίστηκε σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχετικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (Αργυροπούλου, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή διερευνήθηκαν οι απόψεις Φιλολόγων και μαθητών/τριών Γυμνασίου σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (μέθοδοι και μέσα) του μαθήματος. Βασική επιδίωξη της έρευνας υπήρξε η διαμόρφωση συγκεκριμένης άποψης για την ποιότητα του μαθήματος και η συνακόλουθη αναβάθμιση και βελτίωση της διδακτικής πράξης. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι πολλές συναφείς έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί αλλά με στόχευση τη Λογοτεχνία στο Δημοτικό σχολείο, και ακριβώς αυτή η έλλειψη στοιχείων ευρείας κλίμακας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οδήγησε στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας. Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μεταξύ άλλων επισημαίνεται από τους μαθητές/τριες η αναγκαιότητα εμπλουτισμού των διδακτικών εγχειριδίων με φωτογραφίες εποχής, σκίτσα, έργα ζωγραφικής, κάτι που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και στο σχεδιασμό πολυμεσικού εποπτικού υλικού. Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών δεν περιλαμβάνουν ως επί το πλείστον την Ποίηση, ωστόσο οι περισσότεροι μαθητές θα ήθελαν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής σε λογοτεχνικό εργαστήριο και να ακούνε μελοποιημένη ποίηση στο σχολείο.

Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δείχνει ότι το 90% των μαθητών επιθυμεί τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα.

Στα συμπεράσματα της έρευνας αυτής αναφέρεται ότι αναδείχτηκε η ανάγκη της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος με έμφαση στη διερευνητική μάθηση και την ομαδική εργασία. Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η παραγωγή κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών συνδεδεμένων με τις ανάγκες της διδακτικής πράξης και ο εμπλουτισμός των ιστοσελίδων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, εκπαιδευτικών φορέων και οργανισμών με ανθολόγια, μελέτες, συμπληρωματικό υλικό (φωτογραφίες, βίντεο, χειρόγραφα, συνεντεύξεις) έγκυρο και αξιοποιήσιμο κατά τη διδασκαλία. Τονίστηκε, επίσης, η ανάγκη της εικαστικής και μουσικής παιδείας των κειμένων με την αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού, η εξάσκηση των μαθητών στη δημιουργική γραφή και η εναλλαγή μαθησιακών εμπειριών, με στόχο την αποφυγή της τυποποίησης και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης.

Κατόπιν έρευνας σε αγγλόφωνους και ελληνόφωνους κόμβους σχετικά με τη χρησιμοποίηση και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας η Σ. Νικολαΐδου καταλήγει στα εξής συμπεράσματα:

- Η πιο διαδεδομένη περίπτωση χρήσης των Τ.Π.Ε.: ως δόλωμα της διδασκαλίας με στόχο την έξαψη ή την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των τεχνολογικά γραμματισμένων μαθητών.
- Ως εργαλείο και πηγή μάθησης οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιούνται διαμεσολαβητικά ως ευχερέστερος και προσφορότερος τρόπος αναζήτησης υλικού, μαθητικής εργασίας και συνεργασίας.
- Ως συστατικό στοιχείο του μαθήματος (η σπανιότερη περίπτωση): οι Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται ως τρόπος οργάνωσης και παρουσίασης του λογοτεχνικού κειμένου, ως εργαλείο για την πρόσληψη νέων, πολυτροπικών κειμενικών ειδών, ως τρόπος εισαγωγής των μαθητών στη φιλολογική έρευνα των πηγών και στην παραγωγή δημιουργικού κριτικού λόγου, ως τρόπος συνομιλίας του κειμένου με τις άλλες τέχνες, ως τρόπος ανάδειξης πολυφωνικών λογοτεχνικών κειμένων (Νικολαΐδου, 2009:116-117).

Έτσι δικαιολογούνται και οι επιφυλάξεις στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σχετικά με τα αποτελέσματα της χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας: η δυνατότητά τους να επιφέρουν βελτιωμένα αποτελέσματα στην πρόσληψη του κειμένου και την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας εξαρτάται άμεσα από τις επιλογές των διδασκόντων στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (Ερωτοκρίτου, 2005; Μάτος & Χρονάκη, 2011).

Στην ελληνική περίπτωση, όπως παρατηρεί ο Παντζαρέλας, το υπάρχον ασφυκτικό εκπαιδευτικό σύστημα αφομοίωσε τη χρήση της τεχνολογίας όπως ήταν βολικό γι' αυτό, χωρίς να δοθεί η δυνατότητα να αποτελέσει η τεχνολογία μοχλό αλλαγής για ένα πιο δημιουργικό σχολείο. *Στην πραγματικότητα, δηλαδή, η τεχνολογία χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό είτε για να αντικαταστήσει άλλη, παλιότερη τεχνολογία (τηλεόραση, VCR), είτε για να συμπληρώσει με το ανεξάντλητο υλικό της τις προβληματικές υποδομές του σχολείου (βλ. βιβλιοθήκες) είτε, τέλος, για να συμπληρώσει το διδακτικό εγχειρίδιο, με υλικό, όμως, πολλές φορές αμφίβολης προέλευσης, ελάχιστης αξιοπιστίας και άδηλων πηγών* (Παντζαρέλας, 2012:5). Ειδικότερα, μετά από έρευνα στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου στις εργασίες που προτείνονται και έχουν σχέση με τις Τ.Π.Ε., ο Παντζαρέλας παρατηρεί ότι η χρήση της τεχνολογίας εξαντλείται στο Διαδίκτυο, λόγω της ευκολίας που παρέχει ως προς την πρόσβαση σε υλικό και πληροφορίες (κυρίως βιογραφικά στοιχεία), και μάλιστα με ελάχιστη προστιθέμενη αξία ως προς τη χρήση του υπολογιστή, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις δημιουργικών προτάσεων (Παντζαρέλας, 2012:7).

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, έχει τονισθεί η στενή σχέση Γραμματισμού, Λογοτεχνίας και Τ.Π.Ε. Η χρήση της τεχνολογίας θεωρείται ως ένα ουσιαστικό μέσο για την επίτευξη της σύνδεσης των παιδιών με τη Λογοτεχνία, καθώς παρέχει στον εκπαιδευτικό πολλαπλές δυνατότητες αλλά και προκλήσεις, ώστε να διαμορφώνει το μάθημα της Λογοτεχνίας με πιο ελκυστικό τρόπο, να το καθιστά συνεχώς επίκαιρο και να το προσαρμόζει στα νέα επιστημονικά και εκπαιδευτικά δεδομένα (Jewitt, 2002; Locke & Andrews, 2004). Η δημιουργία και χρήση πολυμεσικών/υπερμεσικών εφαρμογών, όπου διαπλέκονται ο ήχος, η εικόνα και ο λόγος σε ένα ενιαίο αμάλγαμα, προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών και συμβάλλει στη δημιουργική έμπνευσή τους (Παντίδου & Παπαρούση, 2011). Εξάλλου στις απαραίτητες μορφές γραμματισμού εντάσσεται πλέον η δυνατότητα ανάγνωσης και παραγωγής ψηφιακών

πολυτροπικών δημιουργημάτων, με τα οποία οι μαθητές/τριες είναι ήδη εξοικειωμένοι (Hughes, 2007; Miller & McVee, 2012). Ο συγκεκριμένος γραμματισμός αποκαλείται *πολυτροπικός* και εντάσσεται στις νέες κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού.

Κεφάλαιο 4ο: Οι επιμέρους έρευνες

α) Η έρευνα στους ελληνόφωνους και αγγλόφωνους δικτυακούς τόπους

Με στόχο να διερευνηθεί η ύπαρξη στο ελληνόφωνο διαδίκτυο ποιοτικού υλικού αξιοποιήσιμου στη διδασκαλία της Ποίησης, αλλά και εργαλείων χρήσιμων για τους διδάσκοντες και τους μαθητές, διεξήχθη σχετική έρευνα και παρουσιάζονται στην παρούσα διατριβή οι σπουδαιότερες προσπάθειες που έχουν γίνει και αξίζουν να καταγραφούν και να αξιοποιηθούν, καθώς διακρίνονται για την ποιότητα, την πρωτοτυπία, τη διαδραστικότητα, την υψηλή χρηστικότητα και προστιθέμενη αξία που προσφέρουν στη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης.

Ακολούθως, με στόχο τη σύγκριση της πραγματικότητας που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Ποίησης και της αντίστοιχης στην Αγγλία και της Η.Π.Α., που μπορεί να διαπιστώσει κανείς περιδιαβάζοντας σχετικούς αγγλόφωνους κόμβους, πραγματοποιήθηκε έρευνα ως προς τα ακόλουθα:

A) Κόμβους που να περιλαμβάνουν υλικό αξιοποιήσιμο κατά τη διδασκαλία της Ποίησης (ποιητικές συλλογές, θεματικούς καταλόγους, εργοβιογραφικά στοιχεία ποιητών, δοκίμια, ηχογραφημένες αναγνώσεις, συνεντεύξεις, βίντεο)

B) Κόμβους που να περιλαμβάνουν εργαλεία χρήσιμα για τους διδάσκοντες, δημιουργική γραφή, δυνατότητα επικοινωνίας-συνεργασίας-σχολιασμού, καθώς και ενδεικτικά σχέδια μαθήματος, σενάρια και τη σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

Όλοι οι κόμβοι που καταγράφηκαν προσφέρουν πληθώρα αξιόλογου υλικού και χρηστικών εργαλείων, ωστόσο μόνο η προσεγμένη και με προστιθέμενη αξία χρήση των διαδικτυακών πηγών μπορεί να επιφέρει μαθησιακά αποτελέσματα. Με ή χωρίς τη συνδρομή των ΤΠΕ, ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που διευκολύνουν την οικοδόμηση της γνώσης και την όξυνση της κριτικής σκέψης μέσα από την απόκτηση νοήματος στο πλαίσιο μιας κοινωνικοπολιτισμικής διαδικασίας (Σολομωνίδου, 2006:143).

β) Η έρευνα στο πλαίσιο της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου

(συνεντεύξεις Φιλολόγων και Αποθετήριο «Ιφιγένεια»)

Το πλαίσιο του τμήματος της έρευνας που περιλαμβάνει τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και του αποθετηρίου «Ιφιγένεια» ήταν η (προαιρετική) Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (συγκεκριμένα Φιλολόγων) Β' επιπέδου στην αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Το έργο αυτό (2007 κ.ε.) έχει ως αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ και στην απόκτηση δεξιοτήτων για την παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού και εργαλείων γενικής χρήσης. Διεξάγεται σε Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης και διενεργείται από εκπαιδευτικούς-επιμορφωτές, οι οποίοι υποστηρίζουν την εφαρμογή και αξιοποίηση στη διδακτική πράξη των δεξιοτήτων και γνώσεων που αναμένεται να αποκτήσουν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί.

Την ευθύνη για την υλοποίηση της Πράξης έχει σύμπραξη φορέων αποτελούμενη από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Ι.Ε.Π. (διάδοχος του έργου έπειτα από την κατάργηση του Ο.ΕΠ.ΕΚ. και του Π.Ι. με βάση το Ν.3966/24-5-2011) ως τελικός δικαιούχος και το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ /Ι.Τ.Υ.Ε. (όπως μετονομάστηκε το Ε.Α.Ι.Τ.Υ., με βάση το Ν.3966/24-5-2011), ως συμπράττων επιστημονικός φορέας. Η Πράξη υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ (2007-2013) με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.

Στους στόχους της συγκεκριμένης επιμόρφωσης συμπεριλαμβάνονται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008):

- η κατανόηση των προϋποθέσεων και των δυνατοτήτων παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση για την αναβάθμιση και το μετασχηματισμό της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης και η επίτευξη των στόχων που θέτει το πρόγραμμα σπουδών
- η αποδοτική χρήση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ για την ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε κοινότητες μάθησης. Ειδικότερα, η

κατανόηση και η συμμετοχή στις νέες διαστάσεις του Διαδικτύου (web 2.0), όπως η κοινωνική δικτύωση και ο νέος ρόλος των χρηστών ως συνδημιουργών του ψηφιακού περιεχομένου, καθώς επίσης και η ανάπτυξη της δεξιότητας της επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών με τη βοήθεια των τεχνολογιών web 2.0.

- η κατανόηση της αναγκαιότητας και του ρόλου της εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην τάξη, καθώς και η εκμάθηση των αρχών σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ώστε να μπορούν να ενταχθούν αποτελεσματικά στη διδακτική πράξη.

Αν και στο σύνολο των στόχων δίνεται μεγάλη έμφαση στη γνώση των εργαλείων και γενικά στην τεχνική κατάρτιση των επιμορφουμένων, ωστόσο στους προαναφερθέντες στόχους σημαντικό σημείο αποτελεί η αναφορά σε *προϋποθέσεις και δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ προκειμένου να υπάρξει αναβάθμιση και μετασχηματισμός της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας*. Έτσι δεν αποκομίζει κανείς την εντύπωση πως αυτομάτως η εισαγωγή των υπολογιστών αναβαθμίζει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο εντός του οποίου επιχειρείται η εισαγωγή αυτή και οι διδακτικές πρακτικές και μεθοδολογίες των εκπαιδευτικών.

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο που θα πρέπει να τονιστεί είναι η σημασία που αποδίδεται στις κοινότητες μάθησης, στην ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, στη συνδημιουργία ψηφιακού περιεχομένου και στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Τέτοιες πρακτικές προσφέρουν έδαφος για αναστοχασμό σχετικά με θέματα επιστημολογικά, μαθησιακής διαδικασίας και διδακτικών μεθόδων (Kynigos, 2001). Ενώ, όμως, όλα αυτά αποτελούν καίρια στοιχεία αλλαγής του πλαισίου λειτουργίας της σχολικής τάξης και είναι απολύτως σύμφωνα με τις κοινωνιογνωστικές θεωρίες μάθησης, *«η διαδικασία μετασχηματισμού παγιωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και σχολικών δομών δεν είναι εύκολη υπόθεση, ούτε μπορεί να επιτευχθεί διά νυκτός»* (Μακράκης, 2001).

Στη σχετική βιβλιογραφία (Παπαναούμ, 2008) αναφέρονται τρία μοντέλα εισαγωγής καινοτομιών με αντίστοιχους στόχους της επιμόρφωσης:

α) Οι καινοτομίες εισάγονται εκ των άνω με στόχο την υιοθέτηση (μοντέλα υιοθέτησης της καινοτομίας)

β) Οι καινοτομίες εισάγονται εκ των άνω με στόχο την αποδοχή της καινοτομίας (προσαρμόσιμα μοντέλα)

γ) Οι καινοτομίες εισάγονται από τη βάση με στόχο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν την καινοτομία.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, συνεπώς, πως το ακολουθούμενο μοντέλο εισαγωγής των καινοτομιών αυτού του προγράμματος επιμόρφωσης, ενώ ξεκινά με στόχο την υιοθέτηση των καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί με την κατάλληλη τροποποίηση και μεθόδευση να προσαρμόζεται περισσότερο στις γνωστικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να τους εμπλέκει σε συνεργατικές ερευνητικές διαδικασίες. Μ' αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα διευκολυνθούν στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και θα δημιουργήσουν οι ίδιοι την καινοτομία, όπως εξυπηρετεί καλύτερα τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία.

Κατά τη διάρκεια της Επιμόρφωσης η ερευνήτρια, σε συνάρτηση προς τους γενικότερους σκοπούς της Επιμόρφωσης, στόχευε στην κατά το δυνατόν χειραφέτηση των επιμορφουμένων εκπαιδευτικών από την εξάρτηση της συνήθειας και της παράδοσης ως προς το αντικείμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και διατύπωνε την παρότρυνση να αναστοχαστούν και να εξετάσουν κριτικά και αυτοκριτικά τις έως τώρα πρακτικές τους, καθώς και κατά πόσον αυτές αποτελούσαν προσωπικές τους επιλογές ή επιταγές θεωρητικών και διοικητικών υπευθύνων. Έχει διαπιστωθεί πως πολλές ενέργειες των εκπαιδευτικών είναι προϊόντα εθίμων, συνηθειών, εξαναγκασμών και ιδεολογίας που περιορίζουν τη δράση με τρόπους που οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται και δεν αναγνωρίζουν (Carr & Kemmis, 1986:248).

Στο βαθμό του εφικτού υπήρξε επιθυμητή η υιοθέτηση μίας επιστημονικής και κριτικής στάσης απέναντι στα καθιερωμένα εκπαιδευτικά «πιστεύω», η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε μικρότερη ή και καθόλου εξάρτηση από προκαταλήψεις και δογματισμούς της μη σκεπτόμενης εκπαιδευτικής σκέψης και στην ανάπτυξη μιας θεωρητικής βάσης για την επαγγελματική πρακτική. Αρκεί να έχει κανείς υπόψη του ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές αποτελούν κοινωνικές πρακτικές και κάθε

μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση σταδιακά μεταφέρεται και τροποποιεί την κοινωνία (Carr & Kemmis, 1986:271, 286-7). Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διευκολύνεται από την ένταξή τους στη διαδικασία παραγωγής της επαγγελματικής τους γνώσης μέσα από την εμπλοκή τους στην παρατήρηση των διδακτικών δραστηριοτήτων τους και την κριτική ανασκόπησή τους (Μηλίγκου, 2016). Η διαδικασία αυτή, όμως, θα πρέπει να είναι συνεργατική διότι ο αναστοχασμός είναι πιο αποτελεσματικός όταν υπάρχει αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς και ενδεχομένως και με την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Εντός του δεδομένου πλαισίου της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου οι επιμορφούμενοι Φιλολόγοι κλήθηκαν μεταξύ άλλων να σχεδιάσουν, να αναπτύξουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν δικές τους διδακτικές προτάσεις αξιοποιώντας τις ΤΠΕ. Οι προτάσεις αυτές ελέγχθηκαν πρώτα από την επιμορφώτρια ως προς την πληρότητά τους, την θεωρητική τους τεκμηρίωση και την εφαρμοσιμότητά τους. Αμέσως μετά υπήρξε συνεργασία με τους συμμετέχοντες στην έρευνα για μια πρώτη εκτίμηση και αυτοκριτική των ακολουθούμενων διαδικασιών και πρακτικών εκ μέρους τους και για την ανάπτυξη και την εφαρμογή ενός σχεδίου δράσης, το οποίο θα ακολουθούσαν κατά τη βελτίωση του αρχικού σχεδιασμού τους και την υλοποίηση της διδακτικής τους πρότασης. Λειτουργώντας ως ερευνητές οι ίδιοι στις τάξεις τους και αναστοχαζόμενοι στη συνέχεια πάνω σε όλη τη διαδικασία, αξιολόγησαν τις αντιδράσεις των μαθητών και τις δικές τους σε ένα νέο, διαφορετικό μοντέλο προσέγγισης της Ποίησης και εντόπισαν ποιες παράμετροι και στοιχεία διαφοροποιούσαν τη νέα προσέγγιση από την καθιερωμένη σχολική διδασκαλία.

Η συγκεκριμένη πρακτική θεωρείται από τους ειδικούς η πλέον αποδοτική ως προς την κατανόηση και τη διάκριση των πλέον αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών με τη συνδρομή των Τ.Π.Ε., καθώς οι εκπαιδευτικοί της πράξης είναι αυτοί που θα συνεισφέρουν περισσότερο, ακόμη κι από τους παραδοσιακούς ερευνητές, στον τομέα αυτό (Leu et al., 2004). Τέλος, μη αποδεχόμενοι άκριτα τις άνωθεν επιταγές, θα έπρεπε να προβληματιστούν σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που συντελούν θετικά, υπό συγκεκριμένες συνθήκες και για συγκεκριμένους λόγους, στη δημιουργία κατάλληλου για ανάγνωση και αισθητική ανταπόκριση κλίματος εντός και εκτός της αίθουσας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών. Και βέβαια να αποφανθούν με βάση την εμπειρία που απέκτησαν αν συγκαταλέγεται

μεταξύ αυτών των παραγόντων η χρήση του υπολογιστή, με ποιο τρόπο και για ποιους λόγους.

Όλα αυτά αποτέλεσαν ζητούμενα στις ημιδομημένες συνεντεύξεις που έδωσαν στην ερευνήτρια πολύ μετά την επιμόρφωσή τους (τρία έτη), ώστε να ελεγχθεί, μεταξύ άλλων, και η σταθερότητα των αποτελεσμάτων της Επιμόρφωσης στις διδακτικές τους πρακτικές. Η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων θεωρείται ο εγκυρότερος και ασφαλέστερος τρόπος συλλογής εμπειρικού υλικού (MacBeath & Mortimore, 2001:19), πόσο μάλλον στην περίπτωση που ο ερευνητής γνωρίζει εκ των προτέρων τους συμμετέχοντες στην έρευνά του ως προσωπικότητες και ως εκπαιδευτικούς, την αρχική τους αντίληψη επί του θέματος και την εξέλιξή τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οπότε εν πολλοίς μπορεί να αναγνωρίζει αν αυτά που λέγονται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είναι αληθινά ή είναι αυτά που υπολογίζουν πως θέλει να ακούσει ο ερευνητής (interviewer effect-επίδραση του ερευνητή που παίρνει τη συνέντευξη), στην περίπτωση που συνάδουν με έναν αποδεκτό κοινό τόπο απόψεων σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα (Θεριανός, 2004). Ωστόσο, τα ερωτήματα που τέθηκαν στους συναδέλφους-υποκείμενα της έρευνας δεν στόχευαν μόνο στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος (διδασκαλία Ποίησης και ΤΠΕ) αλλά και στην κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου και του εκπαιδευτικού συστήματος εντός του οποίου λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί και σκεπτόμενα άτομα και το οποίο τους επηρεάζει και ενδεχομένως οριοθετεί την πρακτική τους.

Είναι αδιανόητη η παραγωγή θεωρητικού λόγου πάνω στα εκπαιδευτικά θέματα και τα ζητήματα της διδακτικής μεθοδολογίας, όταν δεν στηρίζεται στη γνώση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών της πράξης, όταν δεν ζητείται η γνώμη τους πριν ληφθούν αποφάσεις που τους αφορούν και τις οποίες οι ίδιοι πρόκειται να εφαρμόσουν. Τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει μία ερευνητική στροφή προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, στην επιλογή των διδακτικών υλικών και στη μελέτη των διδακτικών πρακτικών. Κατά συνέπεια το σημαντικό σε σχέση με τον εκπαιδευτικό δεν είναι η γνώση του αντικειμένου ή οι δεξιότητές του αλλά οι προσωπικές του αντιλήψεις, πεποιθήσεις και θεωρίες για το γνωστικό αντικείμενο, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ως δρώντα υποκείμενα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προκαλέσουν αλλαγή στο περιβάλλον τους όταν αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους (Φρυδάκη, 2009:245). Το θέμα είναι, βέβαια, αν κάθε εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αποφανθεί επί αυτών των ζητημάτων

χωρίς να έχει προηγηθεί μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού ως αποτέλεσμα της διερεύνησης του έργου του σε συνάρτηση προς τις απαιτήσεις της Πολιτείας μέσω των ΑΠΣ και τις πραγματικές μορφωτικές ανάγκες των μαθητών, αλλά και των ιδίων των εκπαιδευτικών. Επομένως, η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές έρευνες στα πλαίσια εκπαιδευτικών συλλογικοτήτων, ή ακόμη καλύτερα η εκπόνηση ερευνών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αφενός εξασφαλίζει έναν υψηλότερο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας στις αποφάνσεις τους, αφετέρου τα δεδομένα που προκύπτουν από πολυάριθμες εκπαιδευτικές έρευνες είναι πιθανόν να επηρεάσουν τη ροή των πραγμάτων λειτουργώντας ως παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι (Μηλίγκου, 2016). Εξάλλου, ένα από τα καλύτερα διεθνώς εκπαιδευτικά συστήματα, το Φινλανδικό, στηρίζεται σε εκπαιδευτικούς που δεν είναι υπόλογοι στο κράτος για τα αποτελέσματά τους αλλά άψογα καταρτισμένοι και αφοσιωμένοι στους μαθητές τους, έχοντας εκπαιδευθεί από τα φοιτητικά τους χρόνια σε ερευνητικές διαδικασίες κατά τις οποίες σχεδιάζουν, υλοποιούν και αναστοχάζονται αναλύοντας τις εμπειρίες τους και συσχετίζοντάς τις με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους (Hammerness, Ahtiainen & Sahlberg, 2017:7, 21). Αυτό δεν έχει γίνει ακόμη κοινός τόπος στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

γ) Συνεντεύξεις Φιλολόγων

Οι εκπαιδευτικοί ήταν ενήμεροι από τριετίας σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας και τη λήψη των συνεντεύξεων, οπότε και ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη τους σχετικά με τη συμμετοχή τους.²⁸ Για κάθε συνέντευξη που λήφθηκε, ηχογραφήθηκε ένα μικρό εισαγωγικό αρχείο, όπου η εκάστοτε συνεντευξιαζόμενη συγκατατίθεται, καθώς και ένα ηχητικό αρχείο, το οποίο περιλαμβάνει τη συνέντευξη, και απομαγνητοφωνήθηκε. Η ηχογράφηση, συγκριτικά προς την καταγραφή σημειώσεων, αποτελεί έναν πιο αξιόπιστο τρόπο λήψης δεδομένων, καθώς καταγράφεται επακριβώς ό, τι και όπως ειπώθηκε, μπορεί κανείς να το ακούσει όσες φορές επιθυμεί και να καταγράψει τα πάντα επακριβώς στην απομαγνητοφώνηση. Οι συνεντεύξεις διακρίνονται με βάση τα αρχικά των ονοματεπωνύμων των εκπαιδευτικών, τα οποία δεν αποκαλύπτονται τηρώντας την αρχή της ερευνητικής εχεμύθειας.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από επτά φιλόλογους, οι οποίες έχουν κοινή ιδιότητα (Φιλόλογοι που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και είχαν αιτηθεί τη συμμετοχή τους στο εξάμηνο πρόγραμμα επιμόρφωσης), στόχους και προσδοκίες σχετικά με το πρόγραμμα. Ο αριθμός του δείγματος είναι σχετικά μικρός, έτσι ώστε να εξασφαλιστούν τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να περιγραφούν και να κατανοηθούν στα πλαίσια της έρευνας. Συνεπώς πρόκειται για **δείγμα σκοπιμότητας**, εφόσον έχει επιλεγεί λόγω των γνώσεων και των χαρακτηριστικών του, και πιθανότατα θα είναι σε θέση να προσφέρει στην έρευνα επαρκείς και κατάλληλες πληροφορίες για το υπό έρευνα φαινόμενο. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που δίνουν συνέντευξη έχουν μακρόχρονη φιλική γνωριμία και οικειότητα με την ερευνήτρια εκτός από τη σχέση επιμορφωτή-επιμορφουμένου, έδωσε την ευκαιρία για μία δημιουργική μορφή συνέντευξης, κατά την οποία αναδεικνύεται αυτή η σχέση και ανταλλάσσονται εκατέρωθεν σκέψεις και κρίσεις, με αποτέλεσμα να υπάρχει αμοιβαία κατάθεση απόψεων και κατανόηση (Douglas, 1985).

Οι συνεντεύξεις θεωρούμενες ως γλωσσικά συμβάντα, σύμφωνα με τον Mishler, αποτυπώνονται επακριβώς όπως καταγράφηκαν ηλεκτρονικά, ενώ δεν είναι

²⁸ Ενημερώθηκαν σχετικά με τη λήψη των συνεντεύξεων όταν ξεκίνησε η επιμόρφωσή τους (2013-2014). Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν τον Αύγουστο και το Σεπτέμβριο του 2016.

απολύτως πανομοιότυπες, καθώς ερωτήσεις προστέθηκαν ή τροποποιήθηκαν αναλόγως της ροής της συζήτησης (Mishler, 1996). Ελάχιστες από τις ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, ενώ οι περισσότερες κρίθηκε πως έπρεπε να είναι ανοικτές ώστε να υπάρξει σαφής αποτύπωση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια το απομαγνητοφωνημένο υλικό αποδελτιώθηκε με βάση τις ερωτήσεις ή τις ομάδες ερωτήσεων του οδηγού της συνέντευξης σε βιβλίο εργασίας του Excel. Κάθε φύλλο περιλαμβάνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ξεχωριστές στήλες ανά εκπαιδευτικό, και αντιστοιχεί σε μία ερώτηση ή μία ομάδα ερωτήσεων. Ακολουθήθηκε μία απαγωγική διαδικασία θεματικής ανάλυσης, καθώς ήδη υπήρχε διαμορφωμένο ένα εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, βάσει του οποίου διαμορφώθηκε θεματικά ο οδηγός της συνέντευξης, όμως το παραγόμενο από την ανάλυση υλικό μετασχηματίζει και επεκτείνει το πλαίσιο αυτό, ώστε να φανεί αν συμφωνεί με τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα, αν διαφοροποιείται και πού, και βέβαια, με γνώμονα πάντα την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2015).

Ακολουθεί ο διαχωρισμός και η ταξινόμηση των δεδομένων σε κωδικούς, ώστε να εντοπισθούν και να οργανωθούν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος. Συναφείς νοηματικά κωδικοί τοποθετούνται μαζί ώστε να σχηματίσουν μια θεματική κατηγορία (Charmaz, 1995). Οι κωδικοί άλλοτε είναι περιγραφικού και άλλοτε ερμηνευτικού τύπου: άλλοτε περιγράφουν το περιεχόμενο των δεδομένων και άλλοτε αποτελούν ερμηνεία της σημασίας ή του λανθάνοντος νοήματος που αναγνωρίζει η ερευνήτρια στα δεδομένα (Braun & Clarke, 2012). Κάτω από τα κείμενα τοποθετούνται οι κωδικοί και σε ξεχωριστό φύλλο γίνεται η ταξινόμηση των κωδικών σε κατηγορίες απαντήσεων και εν συνεχεία σε άλλο φύλλο συμπυκνώνονται σε θεματικές ενότητες. Τέλος, οι θεματικές ενότητες αναπτύσσονται συγκρινόμενες με τα ερευνητικά δεδομένα, όπου υπάρχουν, και συνδεόμενες με την ευρύτερη βιβλιογραφία (Holstein & Gubrium, 2004).

Από την περιγραφή των όσων συμβαίνουν ο ερευνητής στο στάδιο αυτό περνά στην αιτιολόγηση, εξήγηση ή ερμηνεία, βασιζόμενος στα συγκεκριμένα θέματα, μοτίβα και κατηγορίες γεγονότων, συμβάντων και δραστηριοτήτων. Ο στόχος της ανάλυσης είναι να μετακινηθεί ο ερευνητής και τα υποκείμενα της έρευνας από τις αναφορές τους σχετικά με το τι λένε και κάνουν (ως περιγραφές του κόσμου τους) σε εξηγήσεις του πώς και γιατί (κάνουν ό, τι κάνουν και λένε ό, τι λένε)

(Hitchcock & Hughes, 1995:131). Συνεπώς, στόχος της κριτικής ανάλυσης περιεχομένου είναι να αναδειχθούν τα υποκειμενικά νοήματα, οι προσωπικές ερμηνείες και η οπτική των συμμετεχόντων στην έρευνα, ώστε να γίνει αντιληπτό σε ποιους κανόνες και παραδοχές στηρίζονται οι πρακτικές τους (Φρυδάκη, 2009:59-61). Αυτό θα επιτρέψει να υπάρξει μια λογική εξήγηση του εκπαιδευτικού έργου και να διαμορφωθεί ένα ανεπτυγμένο, ελεγμένο και κριτικά δοκιμασμένο σκεπτικό, όχι μόνο για την παραγωγή θεωρίας αλλά κυρίως για τη δράση που θα οδηγήσει στην επιθυμητή αλλαγή.

Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης

Αρχικά ξεκινούμε με μία αναφορά στο ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας έρευνας, το σκοπό που εξυπηρετεί η λήψη της συνέντευξης, τη διαπίστωση της συναίνεσης στη συνέντευξη και τη διαβεβαίωση ότι θα χρησιμοποιηθεί ανωνύμως μόνο για τους συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς και εν συνεχεία λαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία (αρχικά ονοματεπώνυμου, ηλικία, έτη υπηρεσίας).

1. Ποιο είναι το γνωστικό αντικείμενο που προτιμάτε να διδάσκετε μεταξύ των φιλολογικών μαθημάτων;

2. Μεταξύ Ποίησης και Πεζογραφίας;

3. Αυτή σας η προτίμηση έχει να κάνει με τις εμπειρίες σας από τα μαθητικά ή τα φοιτητικά χρόνια; Ειδικά κατά τη διάρκεια των σπουδών σας είχατε κάποιο μάθημα ή άλλη επιμόρφωση σχετική με τη διδακτική μεθοδολογία της Ποίησης/Λογοτεχνίας;

4. Με ποια κριτήρια επιλέγετε το ποιητικό κείμενο που θα διδάξετε;

5. Ακολουθείτε τον λογοτεχνικό κανόνα ή παρεκκλίνετε; Για ποιο λόγο;

6. Πώς προετοιμάζεστε για τη διδασκαλία; Ποια διαδικασία ακολουθείτε και ποιες πηγές συμβουλευέστε (έντυπες ή διαδικτυακές);

7. Πώς δομείτε το σχέδιο μαθήματος ως προς τις θεωρίες μάθησης και τις λογοτεχνικές θεωρίες (τα λαμβάνετε υπόψη στο σχεδιασμό);

8. Θεωρείτε πως η Ποίηση πρέπει να εξετάζεται και πώς; Συμφωνείτε με την πρόσφατη κατάργηση της εξέτασης στις Πανελλαδικές Εξετάσεις του μαθήματος της λογοτεχνίας; Γιατί ναι; Γιατί όχι;

9. Υπάρχει κάποια διαφοροποίηση ως προς τις διδακτικές πρακτικές σας στην προσέγγιση της Ποίησης πριν και μετά την Επιμόρφωση Β' επιπέδου; Αισθανθήκατε ποτέ ότι η χρήση των ΤΠΕ είναι κάτι που σας επιβάλλεται άνωθεν ή θεωρείται ότι υπήρξε αποκλειστικά δική σας απόφαση να εμπλακείτε;

10. Αν ναι, σε ποια σημεία της διδασκαλίας έχετε πραγματοποιήσει αλλαγές (π.χ. δραστηριότητες, μέσα που αξιοποιείτε κ.ο.κ.);

11. Για ποιους λόγους συνέβη αυτό; Πώς αντέδρασαν οι μαθητές σας και τι αποτελέσματα είχε;

12. Ποια στοιχεία θεωρείτε κρίσιμα κατά τη διδακτική προσέγγιση ενός ποιητικού κειμένου; (λ.χ. διαθεματικότητα, διακειμενικότητα, θεωρητική τεκμηρίωση διδακτικών επιλογών, κριτική διάσταση, αξιοποίηση Τ.Π.Ε.)

13. Σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ποια η άποψή σας; Πότε, σε ποιες περιπτώσεις και πώς πρέπει να γίνεται χρήση των Τ.Π.Ε.; (προστιθέμενη αξία)

14. Μπορείτε να αναφέρετε προσωπικές εμπειρίες επιτυχούς και ανεπιτυχούς αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στις τάξεις σας;

ε) Η έρευνα στο αποθετήριο «ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ»

Η έρευνα συνεχίστηκε στο ηλεκτρονικό αποθετήριο «Ιφιγένεια» (ηλεκτρονικός χώρος προαιρετικής ανάρτησης των διδακτικών σεναρίων που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου πανελλαδικά), όπου μελετήθηκαν όλα τα εκπαιδευτικά σενάρια που εκπονήθηκαν με αντικείμενο ποιητικά κείμενα έως το καλοκαίρι του 2013. Η μελέτη τους περιελάμβανε ταξινόμηση κάθε σεναρίου στις παρακάτω κατηγορίες και καταγραφή παρατηρήσεων από τη συγκριτική μελέτη τους (ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ύπαρξη στοχοθεσίας σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό και τον τρόπο που επιδιώκεται να επιτευχθεί, όπως επίσης και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ με προστιθέμενη αξία):

ΤΙΤΛΟΣ, ΠΟΙΗΤΗΣ, ΓΕΝΙΑ/ΣΧΟΛΗ, ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ (υπάρχει ή όχι;), ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ (υπάρχει αναφορά σε λογοτεχνικές θεωρίες και ποιες;), ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (μετωπική, ομαδική, project κλπ), ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ (υπάρχει ή όχι;), ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ-ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ, ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΠΕ (με ποιο τρόπο;):

- α) αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο;
- β) εποπτική παρουσίαση από τον καθηγητή;
- γ) εποπτική παρουσίαση από τους μαθητές;
- δ) οπτικοακουστικά αρχεία;
- ε) δημιουργίες μαθητών (εκτός power point);
- στ) σύγχρονη -ασύγχρονη επικοινωνία (blogs, chat, facebook...);
- ζ) ενδοσχολική - διασχολική συνεργασία;
- η) παιχνίδι με το κείμενο (με τη χρήση των word, excel, power point, video) π.χ. ανακάτεμα στίχων, λέξεων, κρύψιμο λέξεων και αντικατάσταση ή ό, τι άλλο σχετικό).

στ) Η έρευνα στο αποθετήριο «ΠΡΩΤΕΑΣ»

Η επόμενη έρευνα δεν σχετίζεται με το πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' επιπέδου, ωστόσο ακολουθήθηκε η ίδια μεθοδολογία με την προηγούμενη έρευνα στην Ιφιγένεια. Αφορά στον **Πρωτέα**, το αποθετήριο διδακτικών σεναρίων για τα γλωσσικά μαθήματα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, τα οποία *αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν* από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε διαδικτυακές κοινότητες για τρία χρόνια (2012-2015) και καλύπτουν περισσότερο από το 30% του σχολικού χρόνου.

Η πρωτοτυπία του εγχειρήματος έγκειται στα εξής:

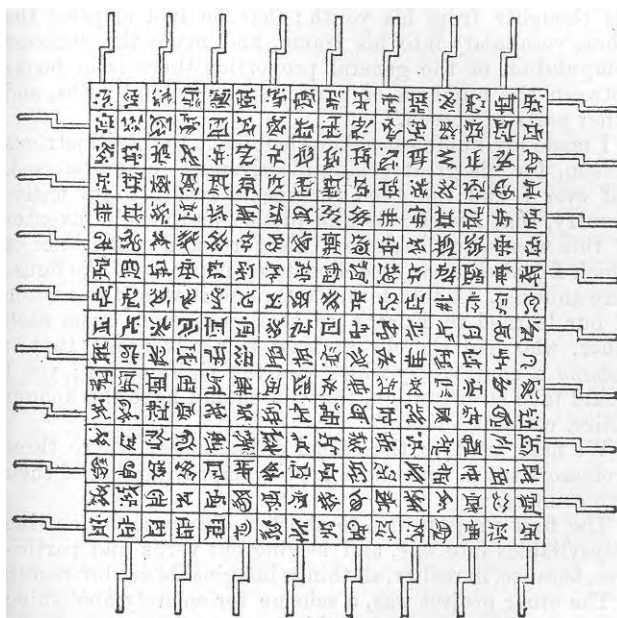
- *Ανάπτυξη των σεναρίων από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μετά από συνεργασία σε διαδικτυακές κοινότητες.*
- *Το κάθε σενάριο εφαρμόστηκε στην πράξη από δύο εκπαιδευτικούς (τον/την συντάκτη/ρια και έναν/μία ακόμη). Σε κάθε εφαρμογή παρατίθενται αναλυτικά σχόλια και τεκμήρια από τη διδασκαλία στην τάξη.*
- *Τα σενάρια βρίσκονται σε βάση δεδομένων, η οποία έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να είναι δυνατή μια δυναμική αναζήτησή τους.*

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ

Κεφάλαιο 1ο: Έρευνα στο ελληνόφωνο Διαδίκτυο.

Ψηφιακό Υλικό και Εργαλεία για τη διδασκαλία της Ποίησης

Στα «Ταξίδια του Γκάλιβερ» (1726) ο συγγραφέας παίρνει την άδεια να δει τη μεγάλη Ακαδημία της Λαγκάντο και επισκέπτεται το χώρο όπου έμεναν οι οραματιστές των θεωρητικών επιστημών. Εκεί συναντά έναν καθηγητή που ασχολείται με ένα πρόγραμμα για τη βελτίωση της θεωρητικής γνώσης με πρακτικές και μηχανικές μεθόδους. Χάρη στην επινόησή του, ακόμη και το πιο αμαθές άτομο,



θα μπορούσε να γράψει βιβλία φιλοσοφικά, ποιητικά, πολιτικά, νομικά, μαθηματικών και θεολογίας, χωρίς να βοηθηθεί στο παραμικρό από την ευφυΐα ή τις σπουδές του. Η επινόησή του ήταν ένα πλαίσιο 40 τετραγωνικών ποδιών τοποθετημένο στη μέση του δωματίου. Την επιφάνειά του την αποτελούσαν διάφορα κομμάτια ξύλου, στο μέγεθος ζαριού, τα οποία συνδέονταν μεταξύ τους με

λεπτά σύρματα. Τα ξύλινα κομματάκια είχαν σε κάθε τους πλευρά κολλημένα χαρτάκια με γραμμένες επάνω τους λέξεις της γλώσσας τους. Ο μηχανισμός λειτουργούσε κινώντας τα σαράντα σιδερένια χερούλια που ήταν στερεωμένα στις άκρες του πλαισίου και απέδιδε προτάσεις, οι οποίες εν συνεχεία θα συγκολλούνταν ώστε να αποτελέσουν ενιαίο κείμενο και τέλος θα προέκυπταν από αυτά τα κείμενα πλήρη έργα αναφοράς για κάθε τέχνη και επιστήμη.

Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι εδώ έχουμε την περιγραφή ενός γιγάντιου υπολογιστή-παραγωγού και επεξεργαστή κειμένου, και μάλιστα και ποιητικού κειμένου μεταξύ άλλων, για πρώτη φορά στη λογοτεχνία και πάνω από διακόσια χρόνια πριν σχεδιαστεί ο πρώτος ηλεκτρονικός υπολογιστής. Έκτοτε έχουν γίνει

πολλά πειράματα για να διαπιστωθεί κατά πόσον οι υπολογιστές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην κατασκευή ιστοριών.²⁹ Το πιο κοντινό στη Μηχανή του Swift είναι το Racter, ένα πρόγραμμα βασισμένο σε μικροεπεξεργαστή, το οποίο θα μπορούσε να παραγάγει ποιήματα στα Αγγλικά.

Η αρχική έκδοση του Racter χρησιμοποιήθηκε για να γραφτεί ένα βιβλίο με τίτλο «*The Policeman's Beard is Half Constructed*». Οι δημιουργοί του διεκδικούσαν την πρωτιά στη συγγραφή διηγήματος και ποίησης μέσω υπολογιστή. Όπως και στη Μηχανή, τα δημιουργήματα του Racter προέκυψαν από ένα μεγάλο όγκο γλωσσικού υλικού και υπήρξαν η αφορμή για παρόμοια εγχειρήματα εφεξής.³⁰ Ένα σύγχρονο εγχείρημα που μιμείται με ηλεκτρονικό τρόπο τη μηχανή του Λαγκάντο και όπου μπορεί κανείς να παραγάγει τα δικά του αυτόματα κείμενα βρίσκεται στον δικτυακό τόπο <http://www.lagadomachine.appspot.com/>.

Μία απλή αναζήτηση στο Διαδίκτυο για αυτόματη παραγωγή ποιημάτων στα Αγγλικά δίνει 431.000 αποτελέσματα, ενώ στα ελληνικά ελάχιστα. Πρόκειται για την *ψηφιακή ποίηση* (computer/digital poetry), η οποία στηρίζεται σε βάσεις δεδομένων για να καθορισθεί το περιεχόμενο και η μορφή του ποιήματος, καθώς και σε προγράμματα που συνθέτουν μια σειρά εντολών, ώστε με τον κατάλληλο αλγόριθμο να προκύψουν νέα ποιήματα μέσα από τις συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων αναλόγως των επιλογών που θα κάνει ο χρήστης του λογισμικού.³¹ Η ψηφιακή ποίηση μπορεί να είναι κινούμενη, πολυμεσική, υπερκειμενική, δεν μπορεί να μεταφερθεί στην τυπωμένη σελίδα και συχνά δεν επιτρέπει καμία παρέμβαση του αναγνώστη.

Κατόπιν όλων αυτών γεννάται το ερώτημα κατά πόσον όλα αυτά τα ψηφιακά τεχνουργήματα είναι δυνατό να θεωρηθούν Ποίηση. Και περαιτέρω, ερωτήματα όπως πώς ορίζεται η Ποίηση, πώς δημιουργείται ένα ποίημα, πώς και γιατί κάποιος επιλέγει να εκφραστεί ποιητικά και τι συνιστά ποιητική έκφραση και τι όχι. Ο Σουλιώτης θεωρεί πως αδυνατούμε να ορίσουμε την Ποίηση λόγω της ανιστόρητης εξέτασης της «ουσίας» της και επίσης λόγω της ανομολόγητης οπτικής γωνίας του μελετητή της

²⁹ Σχετικά με την ηλεκτρονική λογοτεχνία και τις διάφορες μορφές κυβερνοκειμένων πολλές χρήσιμες πληροφορίες υπάρχουν στο δεύτερο κεφάλαιο του έργου των Δημητρούλια-Τικτοπούλου «Ψηφιακές Λογοτεχνικές Σπουδές» (ΣΕΑΒ, 2015).

³⁰ <http://www.computerhistory.org/atcm/gullivers-engine/>

³¹ <http://www.goethe.de/ins/tr/lp/prj/art/med/str/el10753695.htm>

ποίησης (Σουλιώτης, 2010:19). Σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο (Αθανασόπουλος, 2005) η Ποίηση αποτελεί μια μορφή τέχνης που χαρακτηρίζεται από εσωτερική οργάνωση, συνέπεια και συνοχή των στοιχείων ενός έργου που παράγει νόημα και ευχαριστεί. Εκφράζει την «ποιητική αλήθεια», το βίωμα, την εμπειρία και τη συγκίνηση του δημιουργού της. Η ποιότητα και η ένταση αυτής της συγκίνησης αποτελούν βασικό μέτρο εκτίμησης της ποιητικής αξίας, όπως και η θεραπευτική της λειτουργία, η «κάθαρσις», κατά τον αριστοτελικό ορισμό της τραγωδίας.

Υπ' αυτή τη λογική όλα αυτά τα τεχνουργήματα, είτε της λογοτεχνικής φαντασίας του Swift, είτε της σύγχρονης τεχνολογικής εξέλιξης, μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελούν Ποίηση; Ποια είναι η σχέση της αληθινής Ποίησης με ένα κείμενο που δημιουργήθηκε με τεχνικά μέσα εντελώς τυχαία ή με κάποια τεχνική οργάνωση του «ποιητή»; Και τέλος, πώς μπορούν οι σύγχρονες τεχνολογίες να συμβάλουν αποφασιστικά στη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης στην Εκπαίδευση; Ποιες προσπάθειες έχουν γίνει στον ελληνικό κυβερνοχώρο και πώς μπορεί το υλικό αυτό να αξιοποιηθεί με τρόπους αποτελεσματικούς και δημιουργικούς από εκπαιδευτικούς και μαθητές; Προπάντων πώς μπορεί να αναδειχθεί, να προαχθεί και να γίνει κτήμα όλων το ποιητικό φαινόμενο;

Μια περιήγηση στο ελληνικό Διαδίκτυο μπορεί να αποβεί πολλαπλά ωφέλιμη για τον φιλόλογο που αναζητεί υλικό για τη διδασκαλία του. Υπάρχει πλήθος δικτυακών τόπων, ιστοσελίδων, ιστολογίων με ανθολογίες-ψηφιακές συλλογές ελληνικής και ξένης Ποίησης, μελέτες, άρθρα, κριτικές, αλλά και οπτικοακουστικό υλικό, εργαλεία, οδηγοί, σενάρια διδασκαλίας, έτσι ώστε να σχεδιάσει τις δραστηριότητές του με τον τρόπο που κρίνει σκόπιμο για τους μαθητές του και παίρνοντας ιδέες από ήδη δοκιμασμένες προτάσεις διδασκαλίας. Τα ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης με ποικίλο υλικό και εργαλεία συντελούν σε μια εποικοδομητική και μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας σε αντίθεση προς τον παραδοσιακό στατικό τρόπο που λίγους μαθητές μπορεί πλέον να κινητοποιήσει (Κόμης, 2004:118, Σολομωνίδου, 2006:75-79). Πιο συγκεκριμένα, τέτοιου είδους εποικοδομιστικά περιβάλλοντα είναι οι ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες και τα λεξικά, οι ψηφιακές βιβλιοθήκες, οι μηχανές αναζήτησης στο Διαδίκτυο, το λογισμικό γενικής χρήσης και τα συστήματα ανάπτυξης εφαρμογών πολυμέσων και ιστοσελίδων. Περιβάλλοντα που αξιοποιούν τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες είναι οι εφαρμογές του Διαδικτύου (chat, forums, video conference, social media), τα εργαλεία του

Διαδικτύου για επικοινωνία και συνεργασία, οι εκπαιδευτικές δικτυακές πύλες και τα διαδικτυακά παιχνίδια (Κόμης, 2004:125).

Κατ' αναλογία προς την παρουσίαση των αγγλόφωνων κόμβων, η οποία έπεται, με υλικό αξιοποιήσιμο στη διδασκαλία της Ποίησης αλλά και εργαλεία χρήσιμα για τους διδάσκοντες, ακολουθεί μία παρουσίαση των σπουδαιότερων προσπαθειών που έχουν γίνει στο ελληνόφωνο διαδίκτυο και αξίζει να καταγραφούν και να αξιοποιηθούν, καθώς διακρίνονται για την ποιότητα, την πρωτοτυπία, τη διαδραστικότητα και την υψηλή χρηστικότητα και προστιθέμενη αξία που προσφέρουν στη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης. Σύμφωνα με τον Δούκα κριτήρια της ποιότητας μίας ψηφιακής πηγής είναι: α) το περιεχόμενό της, β) η δυνατότητα προσαρμογής σε νέα δεδομένα και χειρισμού του περιεχομένου της και γ) η δυνατότητα να επινοεί εκ νέου τον εαυτό της. Θα πρέπει να αποφεύγεται η πρακτική της έκθεσης ψηφιακών «αρχαιολογικών εκθεμάτων» και να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σωστή ψηφιακή επιμέλεια (συντήρηση και συμβατότητα με τα διαρκώς εξελισσόμενα τεχνολογικά δεδομένα). Συνεπώς οι ψηφιακές πηγές θα πρέπει να ελέγχονται ως προς την εξής κρίσιμη παράμετρο: την ικανότητα εξέλιξης, μετάπλασης και προσαρμογής των ψηφιακών πόρων, ώστε να εξασφαλίζεται ότι παραμένουν δυναμικοί, ανοικτοί και πολύμορφοι (Δούκας, 2014). Η χρησιμότητά τους για τη σχολική πρακτική είναι πασιφανής, εφόσον εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να ανατρέξουν εκεί σε κάθε περίπτωση που οι ανάγκες του μαθήματος το επιβάλλουν. Βεβαίως, οι δικτυακοί τόποι που παρουσιάζονται εδώ δεν έχουν όλοι δημιουργηθεί για σχολική χρήση, ωστόσο προτείνονται ως ενδεδειγμένοι και για εκπαιδευτική αξιοποίηση.

Αν ανατρέξει κανείς στη σχετική με την αξιολόγηση δικτυακών τόπων βιβλιογραφία και αρθρογραφία, θα διαπιστώσει την ύπαρξη πληθώρας κριτηρίων αξιολόγησης. Η ποιότητα εκτιμάται σε τρία επίπεδα: την ποιότητα του δικτυακού τόπου στο σύνολό του, την ποιότητα του περιεχομένου του και την ποιότητα ως προς τα παιδαγωγικά στοιχεία που περιέχει. Αν ο δικτυακός τόπος εκτιμηθεί στο σύνολό του, θα πρέπει να ελεγχθεί η προσβασιμότητα και η πλοήγηση εντός του, η διαλειτουργικότητα, η τεχνική του αρτιότητα, η αισθητική του παρουσίαση και αρχιτεκτονική σχεδίαση, η ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση με τον χρήστη, η ασφάλεια και η πολυγλωσσία του (Σοφός & Αλεξοπούλου, 2010).

Ως προς την αισθητική παρουσίαση και την αρχιτεκτονική σχεδίαση, θα πρέπει να εκτιμηθεί η σωστή αναλογία κειμένου – γραφικών, ώστε να μην κουράζεται ο αναγνώστης, ούτε να έχει την αίσθηση του κορεσμού από το πλήθος των χρωμάτων και των υπερσυνδέσεων με την είσοδό του στην ιστοσελίδα, αλλά ούτε και να αργεί να προσπελάσει το περιεχόμενό της λόγω του όγκου των φωτογραφιών ή των γραφικών που περιέχει και καθυστερεί τη φόρτωσή της. Η πλοήγηση θα πρέπει να είναι εύκολη, να έχει την αίσθηση ο επισκέπτης της αφετηρίας και του σημείου όπου βρίσκεται, και αυτό επιτυγχάνεται με την ευκρινή οργάνωση του περιεχομένου στην αρχική σελίδα, είτε σε μορφή πίνακα, είτε σε οποιαδήποτε άλλη οργανωτική δομή κριθεί σκόπιμη, με τον σαφή διαχωρισμό του περιεχομένου σε ιστοσελίδες με τις αντίστοιχες θεματικές ενότητες, καθώς επίσης και με την παροχή της δυνατότητας σε οποιοδήποτε σημείο του δικτυακού τόπου βρίσκεται κανείς, να μπορεί να επιστρέψει στην αρχική σελίδα. Επίσης, απαραίτητο είναι να ελέγχεται συχνά από τον διαχειριστή της σελίδας κατά πόσον οι υπερσύνδεσμοί του λειτουργούν κανονικά και οδηγούν σε ενεργούς δικτυακούς τόπους. Ειδικά στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός παραπέμπει τους μαθητές να εντοπίσουν συγκεκριμένο υλικό σε κάποιον δικτυακό τόπο, θα πρέπει η αναζήτηση να μην είναι κοπιώδης διότι η δυσκολία μπορεί να δυσχεράνει την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

Πολύ σημαντικό ζήτημα να εξετασθεί είναι η **πατρότητα** του δικτυακού τόπου, αν ανήκει σε κάποιον εκπαιδευτικό οργανισμό ή ίδρυμα ή σε κάποιον ιδιώτη ή αν υπάρχει κάποιο οικονομικό ή άλλο κέρδος (Fabos, 2004:63). Κάποιοι δικτυακοί τόποι, που παρέχουν κυρίως εργαλεία δημιουργίας (λ.χ. ψηφιακή αφίσα, βίντεο, συννεφόμενα κ.λ.π.), λειτουργούν για ένα διάστημα δωρεάν και κατόπιν χρεώνουν τις υπηρεσίες τους ή παρέχουν κάποιες δυνατότητες δωρεάν και τις υπόλοιπες τις χρεώνουν. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ελέγχει τις παραπομπές που κάνει στις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας, ώστε να μην έρθει στη δυσάρεστη θέση να τις ακυρώσει εξαιτίας της υποχρεωτικής εγγραφής και της πληρωμής σε τέτοιου είδους δικτυακούς τόπους. Συνήθως οι συγκεκριμένες δραστηριότητες μπορούν να γίνουν και με τα παραδοσιακά εργαλεία και μάλιστα χωρίς να απαιτείται σύνδεση στο διαδίκτυο.

Το σημαντικότερο, βέβαια, πεδίο αξιολόγησης ενός δικτυακού τόπου που προορίζεται για σχολική χρήση είναι το **περιεχόμενο**: ένα τεκμηριωμένο και ασφαλές

περιεχόμενο που θα ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Συνεπώς, αξιολογείται το είδος του περιεχομένου, η οργάνωση και η παρουσίασή του, η ενημέρωση και η επικαιροποίησή του (να αναγράφεται η ημερομηνία κάθε ανάρτησης και τελευταίας ενημέρωσης του δικτυακού τόπου), η αυθεντικότητα, η αξιοπιστία, η συνάφεια και η επάρκειά του.

Κατόπιν αυτού, εξετάζεται η δυνατότητα παιδαγωγικής – διδακτικής αξιοποίησής του, επί παραδείγματι αν το συγκεκριμένο περιεχόμενο ανταποκρίνεται στο επίπεδο και τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού ή αν είναι χρήσιμο μόνο για την ενημέρωση του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να το προσαρμόσει στις ανάγκες των μαθητών του. Πολύ σημαντική παράμετρος είναι η ουδετερότητα (απουσία προκαταλήψεων) ή η ισότιμη αντιμετώπιση σε περιπτώσεις διυστάμενων απόψεων, το υψηλό επίπεδο του λόγου που εκφέρεται, καθώς και ο σεβασμός των πνευματικών δικαιωμάτων. Άλλο σημαντικό κριτήριο είναι η ακρίβεια, η ακεραιότητα της πληροφορίας και ο βαθμός κάλυψης του τομέα/θέματος, η αξιοπιστία, η οποία εξασφαλίζεται με την παροχή βιβλιογραφικής υποστήριξης, με την αναφορά και την παραπομπή (με υπερσυνδέσμους) σε συναφείς εργασίες, πηγές ή καθιερωμένες θεωρίες-τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί στον ίδιο θεματικό χώρο, με την έλλειψη ορθογραφικών ή συντακτικών λαθών αλλά και με τις παραπομπές από και προς τον συγκεκριμένο δικτυακό τόπο από έγκριτους στον τομέα επιστήμονες-ειδικούς (Παπανικολάου, Τσαγκάνου & Γρηγοριάδου, 2002).

Το **Εθνικό Κέντρο Βιβλίου** www.ekebi.gr διαθέτει έναν δικτυακό τόπο, ο οποίος δεν ανανεώνεται πλέον, ωστόσο είναι μια πολύτιμη πηγή άντλησης υλικού. Διαθέτει μία μεγάλη τράπεζα δεδομένων, όπως αρχείο συγγραφέων (και με φωτογραφικό λεύκωμα), λογοτεχνικών βραβείων, μεταφραστών, εκδοτών, βιβλιοθηκών, μεταφρασμένων ελληνικών βιβλίων, περιοδικών, ανθολογία ελληνικής ποίησης και αρχείο κριτικών λογοτεχνίας. Ένας πραγματικός θησαυρός είναι η συλλογή ψηφιοποιημένων λογοτεχνικών περιοδικών, όπως η Νέα Εστία, η Οδός Πανός, το Πλανόδιον, ο Περίπλους, το Δέντρο, η Λέξη, το Οροπέδιο και το intellectum. Επίσης περιλαμβάνονται οι ψηφιακές συλλογές [Κοσμοπόλις](#) και [Πλειάς](#). Η Κοσμοπόλις περιλαμβάνει το πλήρες κείμενο δεκαεσσάρων φιλολογικών και λογοτεχνικών περιοδικών που κυκλοφόρησαν στο ελληνικό κράτος, αλλά και στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο, από το 1834 ως το 1930. Η συλλογή υλοποιήθηκε από τη Βιβλιοθήκη και το Κέντρο Πληροφόρησης του Πανεπιστημίου

Πατρών, σε συνεργασία με το Τμήμα Φιλολογίας του ίδιου Πανεπιστημίου, το ΕΛΙΑ και τη Δημοτική Βιβλιοθήκη Πατρών. Η Πλειάς αποτελεί συνέχεια της συλλογής «Κοσμόπολις» και στην τελική της μορφή θα περιλαμβάνει 32 ελληνικά περιοδικά του 19ου και των αρχών του 20ου αιώνα.

Το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) ιδρύθηκε το 1994 από το υπουργείο Πολιτισμού ως νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με σκοπό την εφαρμογή της εθνικής πολιτικής για την προώθηση του βιβλίου. Σύμφωνα με τον ιδρυτικό του νόμο, το **Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ)** είχε ως στόχο τον καθορισμό, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εθνικής πολιτικής για την προώθηση του βιβλίου και της ανάγνωσης και ως προτεραιότητες την ενίσχυση της ανάγνωσης στην Ελλάδα, την προβολή και προώθηση του ελληνικού βιβλίου στο εξωτερικό και την καταγραφή των φαινομένων του χώρου. Ωστόσο, το 2013 η λειτουργία του ΕΚΕΒΙ σταμάτησε με κυβερνητική απόφαση και ο δικτυακός τόπος «πάγωσε» στη μορφή που είχε τότε και μετατράπηκε σε «έκθεση ψηφιακών αρχαιολογικών εκθεμάτων». Κατά τα άλλα, ο δικτυακός τόπος πληροί όλες τις αρχές ποιότητας δικτυακών τόπων, πλην της παιδαγωγικής-διδακτικής αξιοποίησης, η οποία εξαρτάται από τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού. Η επιφάνεια διεπαφής είναι πολύ προσεγμένη, με λίστες επιλογής και χάρτη του δικτυακού τόπου για εύκολη πλοήγηση. Υπήρχε η δυνατότητα επικοινωνίας και η σελίδα λειτουργούσε και στα αγγλικά.

Η βάση δεδομένων www.biblionet.gr είναι μια υπηρεσία από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, στην οποία στηρίζονται εκδότες και βιβλιοπώλες αλλά και κάθε ερευνητής ή εκπαιδευτικός, και η οποία προσφέρει τη δυνατότητα αναζήτησης όποιου βιβλίου ή συγγραφέα επιθυμεί κανείς με διάφορους τρόπους. Επίσης έχει ενημερώσεις για νέες κυκλοφορίες, λογοτεχνικά βραβεία, εκδηλώσεις και στατιστικά της ελληνικής βιβλιοπαραγωγής μέχρι το 2011. Η υπηρεσία διατίθεται εξ ολοκλήρου από τις υποδομές νέφους του [Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης](http://www.biblionet.gr). Η ιδέα μιας πλήρους και έγκυρης βάσης δεδομένων για τα κυκλοφορούντα βιβλία δημιουργήθηκε με την ίδρυση του Ε.ΚΕ.ΒΙ. Η Βιβλιονέτ Α.Ε. ιδρύθηκε το 1998, μετά από έρευνα, με τη συμμετοχή στο μετοχικό της κεφάλαιο φορέων αντιπροσωπευτικών του κλάδου: 45 σημαντικών εκδοτικών οίκων, δύο συλλόγων εκδοτών (ΣΕΒΑ και ΣΕΚΒ), της ΠΟΕΒ και του ίδιου του Ε.ΚΕ.ΒΙ. Η εταιρεία, σύμφωνα με τη βούληση των μετόχων, στόχευε στην υποστήριξη του κλάδου του βιβλίου. Ωστόσο, παρά τη χαμηλή τιμή

πώλησης του προϊόντος, η αγορά του βιβλίου δεν μπόρεσε να εξασφαλίσει τη βιωσιμότητά της. Από το 2003 το ΕΚΕΒΙ ανέλαβε την εξαγορά και την αποκλειστική διαχείριση της βάσης δεδομένων, μετά από πρόταση των μετόχων της εταιρείας, ως μοναδικός φορέας ικανός να εγγυηθεί τη βιωσιμότητα, την ποιότητα και τη διάθεση σε όλους αυτού του τόσο χρήσιμου εργαλείου. Η σελίδα www.biblionet.gr δεν σταμάτησε να ενημερώνεται ούτε μια μέρα, προσφέροντας τις υπηρεσίες της σε κάθε ενδιαφερόμενο χωρίς χρέωση. Η Βιβλιονέτ περιλαμβάνει πληροφορίες για:

- 180.000 τίτλους βιβλίων που εκδόθηκαν στη χώρα μας, με:
 - αναλυτικά βιβλιογραφικά στοιχεία (τίτλος βιβλίου, όνομα συγγραφέα, εκδότης, ISBN, θέμα, ταξινομικός αριθμός Dewey Decimal Classification-DDC, κλπ)
 - φωτογραφία εξωφύλλου
 - βιογραφικό σημείωμα, φωτογραφία και εργογραφία του συγγραφέα
 - εμπορικές πληροφορίες του βιβλίου (διακινητής, τιμή, διαθεσιμότητα)
- 100.000 δημιουργούς (συγγραφείς, μεταφραστές, επιμελητές, επιμελητές σειράς, εικονογράφους, φωτογράφους, ζωγράφους, κ.ά.)

Όπως φαίνεται από τα προαναφερθέντα, η διαφάνεια, η κυριότητα, η δήλωση αποστολής και η σαφήνεια των στόχων είναι ξεκάθαρα στη βάση δεδομένων. Η στόχευση σε συγκεκριμένο κοινό και η οικονομική διάσταση δεν αποτελούν εμπόδιο για τον εκπαιδευτικό που θα χρησιμοποιήσει τη βάση αυτή, η οποία ενημερώνεται και επικαιροποιείται διαρκώς, προσφέρει τη δυνατότητα επικοινωνίας, ενημερώνεται και στα Αγγλικά ως ένα βαθμό, και η πλοήγηση είναι πολύ εύκολη, καθώς υπάρχουν λίστες επιλογής και δυνατότητες σύνθετης αναζήτησης.

Ο δικτυακός τόπος του Χρήστου Δημάκη «Σύγχρονη Ελληνική Ποίηση» <http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/poetry.html> αποτελεί μια πειραματική, περιοδική, μη-κερδοσκοπική, on-line έκδοση για την προβολή και τη διάδοση των έντυπων εκδόσεων που θεραπεύουν την ελληνική ποίηση και φιλοξενείται στον κόμβο του Τομέα Τηλεπικοινωνιών του τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του Α.Π.Θ., όπου διδάσκει ο κ. Δημάκης. Μπορεί κανείς να βρει ψηφιοποιημένα 58 περιοδικά και 593 τεύχη γεμάτα από ποίηση, άρθρα, κριτικές και γενικά ό, τι περιλαμβάνει ένα λογοτεχνικό περιοδικό. Επιπλέον, υπάρχουν υπερσύνδεσμοι προς αφιερώματα των περιοδικών σε Έλληνες και ξένους ποιητές.

Επίσης, στο τμήμα «Οι ποιητές και η ποίησή τους» έχουν συγκεντρωθεί 980 ποιητές και 4189 ποιήματα. Επιλέγει κανείς τον ποιητή που επιθυμεί από την αλφαβητική λίστα και βλέπει στη συνέχεια τι υπάρχει καταχωρισμένο ώστε με τον υπερσύνδεσμο να οδηγηθεί στην επιλογή του. Η τελευταία ενημέρωση του δικτυακού τόπου έγινε στις 10/06/2016, οπότε προφανώς ο δικτυακός τόπος έχει πάψει να επικαιροποιείται. Ωστόσο, η αξία της τεράστιας συλλογής είναι αναμφισβήτητη για τον εκπαιδευτικό που αναζητά το κατάλληλο υλικό για τη διδασκαλία του. Ασφαλές περιεχόμενο, με απόλυτη προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων, οργανωμένο άψογα και παρουσιασμένο με καλαίσθητο τρόπο, εύκολη πλοήγηση και αναζήτηση του υλικού, δυνατότητα επιστροφής στην αρχική σελίδα σε κάθε ιστοσελίδα, ένας δικτυακός τόπος με αμέτρητους θησαυρούς που απευθύνεται και στο ευρύ κοινό αλλά και σε ανθρώπους με ειδικά ενδιαφέροντα ως προς το ποιητικό φαινόμενο.



A

Αβούρης Παύλος	Άλσος (Οδός Πανός 110) Παιδί μεγάλος (Οδός Πανός 110) Η κληρονομιά του Αλέξη (Οδός Πανός 110)
Αβρααμίδου Χριστιάνα	Απίστα(2) (Υλάντρον 2)
Αγγελάκη-Ρούκ Κατερίνα	Εν το υπνί αθούρ (η λέξη 174) Το νέο πάθος (Ποίηση 17) Μοναχικό (Υπό: 9-10) Η ποίηση μ' οδήγησε σωστά (η λέξη 157)
Αγγελάκης Ανδρέας	Η επιστροφή του δολοφόνου (Περιπλ. 9-10)
Αγγελάκης Μιγάλης	Ανασυνθέτω επάνες (Υπό: 7)
Αγγελής Δημήτρης	Προμήθεας (ΝΕΑ ΕΣΤΙΑ 1736)
Αγγουλέζ Φώτης	Ήλιε μου (Νέα Αριόδνη 15-16)
	Ακτιάσσια ανώτερα (Πάροδος 9)

Το **Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού** (Νέα Ελληνική Λογοτεχνία και Πολιτισμός) <http://www.snhell.gr/> είναι αστική μη κερδοσκοπική κοινωφελής εταιρεία που ιδρύθηκε στην Αθήνα στις 2 Δεκεμβρίου 1996. Ο σκοπός της εταιρείας είναι μορφωτικός, και ειδικότερα στοχεύει στην έρευνα και προβολή της νέας ελληνικής γραμματείας (λογοτεχνίας, φιλολογίας, βιβλιογραφίας και κριτικής), και γενικώς κάθε εκφράσεως νεοελληνικού πολιτισμού και παιδείας, στη διατήρηση της πνευματικής και ακαδημαϊκής παράδοσης των Κ. Θ. Δημαρά και Γ. Π. Σαββίδη, στην καταγραφή, συντήρηση και διαχείριση των βιβλιοθηκών και αρχείων, που βρίσκονται στη διάθεσή της, στην ενημέρωση και τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης της

εταιρείας, στη συνεργασία της με ιδρύματα, Πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα καθώς και βιβλιοθήκες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, στην πρόσβαση των ερευνητών στη βιβλιοθήκη, στη διοργάνωση συμποσίων, έκδοση περιοδικών εκδόσεων και βιβλίων, ηλεκτρονικές εκδόσεις, σχετιζόμενες με τον σκοπό της εταιρείας, και εφαρμογή των νέων ηλεκτρονικών ή άλλων τεχνολογιών προς επίτευξη των ανωτέρω σκοπών, καθώς και στη διάδοση του μεσαιωνικού και νεοελληνικού πολιτισμού στο εξωτερικό. Χορηγός είναι το Κοινωφελές Ίδρυμα Ωνάση.

Περιλαμβάνει ανθολόγιο κειμένων, αναγνώσεων (mp3 αρχεία), ανθολόγιο μαρτυριών και παιδικής παράδοσης, χρονολόγιο (1801-1981), έργα αναφοράς και διαδικτυακές συνδέσεις. Επίσης βιογραφικά και εργογραφικά στοιχεία των Κ.Π. Καβάφη, Κ. Θ. Δημαρά και Γ.Π. Σαββίδη.

Στον τομέα *Ελληνική Λογοτεχνία* υπάρχουν παραπομπές προς τους δικτυακούς τόπους του Νίκου Εγγονόπουλου, του Οδυσσέα Ελύτη, του Γιώργου Σεφέρη και του Νίκου Καζαντζάκη. Στον τομέα *Βιβλιοθήκες* υπερσύνδεσμοι οδηγούν στην Ανέμη (Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νεοελληνικών Σπουδών), στη Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, στη Γεννάδειο, στην Εθνική Βιβλιοθήκη, στη Βιβλιοθήκη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης, του Πανεπιστημίου Κρήτης και σε κάποιες άλλες. Επίσης υπάρχουν υπερσύνδεσμοι προς την ψηφιακή βιβλιοθήκη ελληνικών φιλοσοφικών και επιστημονικών βιβλίων και χειρογράφων (1600-1821) του Πανεπιστημίου Αθηνών «Ελληνομνήμων», στη «Μυριόβιβλο» (ψηφιακή βιβλιοθήκη της Εκκλησίας της Ελλάδας) και τέλος στον «Πανδέκτη», ο οποίος περιλαμβάνει ψηφιακές συλλογές ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού από τα Ινστιτούτα Νεοελληνικών Ερευνών, Βυζαντινών Ερευνών, και Ελληνικής και Ρωμαϊκής Αρχαιότητας του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Πρόκειται για έναν καλοσχεδιασμένο και καλαίσθητο δικτυακό τόπο, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με διαφάνεια, δήλωση της κυριότητας και της αποστολής του, σαφή διατύπωση των στόχων και πλήρη κάλυψη ως προς τα πνευματικά δικαιώματα. Το περιεχόμενο είναι σωστά οργανωμένο, επικαιροποιείται αλλά χωρίς να δηλώνεται η ημερομηνία τελευταίας ενημέρωσης, υπάρχει η δυνατότητα σύνθετης αναζήτησης, η πλοήγηση είναι εύκολη ενώ το αρχικό μενού επιλογών παραμένει ενόσω αλλάζουν οι ιστοσελίδες. Υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας, δηλώνονται οι

συντελεστές του έργου, το περιεχόμενο δεν παρέχεται σε άλλη γλώσσα ενώ υπάρχει το σχετικό σημειάκι, ωστόσο υπάρχει μήνυμα προς τους αγγλόφωνους αναγνώστες. Η χρησιμότητα του δικτυακού τόπου στους εκπαιδευτικούς είναι προφανής. Το μόνο που χρειάζεται για την παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του περιεχομένου είναι ένας καλός σχεδιασμός.

Ο Πολιτιστικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας (Π.Ο.Θ.Ε.Γ.) (<http://www.potheg.gr/>) είναι μια ψηφιοποιημένη πρωτογενής πολιτιστική συλλογή κειμένων της νεοελληνικής Γραμματείας, η οποία περιλαμβάνει αντιπροσωπευτικά κείμενα συγγραφέων απ' όλα τα λογοτεχνικά είδη. Η παρούσα συλλογή λογοτεχνικών έργων (δεδομένα) συνοδεύεται από εκτενή τεκμηρίωση (μεταδεδομένα), η οποία περιλαμβάνει χρήσιμες πληροφορίες για τον αναγνώστη, ώστε να διαμορφώσει μια πλήρη εικόνα γύρω από τον συγγραφέα, το έργο του και την εποχή του. Έτσι, για κάθε κείμενο και συγγραφέα υπάρχει φωτογραφικό υλικό, βιογραφία, εργογραφία, βιβλιογραφία, κριτική και αναφορά στα ρεύματα και τις σχολές στις οποίες εντάσσεται το κάθε κείμενο.

Πιο αναλυτικά, μπορούμε να περιηγηθούμε μέσω μιας χρονογραμμής με υπερσυνδέσμους στην περίοδο της νεοελληνικής λογοτεχνίας που επιθυμούμε και, αφού την έχουμε επιλέξει και ανοίξει, μπορούμε να δούμε αναλυτικά στοιχεία γι' αυτή την περίοδο, να οδηγηθούμε μέσω υπερσυνδέσμων στους εκπροσώπους της περιόδου και να επιλέξουμε αυτόν που επιθυμούμε. Αν π.χ. επιλέξουμε την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και εν συνεχεία τον Αθανάσιο Χριστόπουλο, θα βρούμε τρία κριτικά κείμενα και δύο αποσπάσματα από ποιητικά του έργα.

ΠΟΘΕΥ

Αρχική Σελίδα

Λογοτεχνικές Περίοδοι

Συγγραφείς

Έργα

Στατιστικά

Θησαυρός

Σύνδεσμοι

Παιχνίδια

Αναζήτηση

‘Πολιτιστικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας’

Επικοινωνία

Φόρουμ ΠΟΘΕΥ

Φωνητική Υποστήριξη

Ελληνικά English Français

Λογοτεχνικές Περίοδοι

Λογοτεχνικές Περίοδοι

Timeline of Literary Periods:

- 1774-1821: ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ
- 1830-1880: ΟΙ ΦΑΝΑΡΙΩΤΕΣ ΚΑΙ Η ΡΟΜΑΝΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΩΝ ΑΘΗΝΩΝ
- 1880-1920: ΝΕΟΑΘΗΝΑΪΚΗ ΣΧΟΛΗ
- 1910-1945: ΑΝΑΝΕΩΜΕΝΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΚΑΙ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
- 1945-2000: ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

19^{ος} - Αρχές 20^{ού} αιώνα: ΕΠΙΤΑΞΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ

Έργα

Στατιστικά

Θησαυρός

Σύνδεσμοι

Παιχνίδια

Αναζήτηση

Επισκεφτήκατε

Χριστόπουλος Αθανάσιος

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ (1774-1821)

Λογοτεχνικές Περίοδοι

Αρχική Σελίδα

Αρχική Σελίδα

Χριστόπουλος Αθανάσιος

1772-1847

Κριτικά Κείμενα

Μπλ Μπιο, Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας

Πολίτης Λίνος, Ιστορία της Νεοελληνικής λογοτεχνίας

Χαρίλαος Νεόφυτος, Ο Νεόφυτος Δάσκαλος και η συμβολή του στο νεοελληνικό Διαφωτισμό

Ανθολογημένα Αποσπάσματα

«Αντίμηση», Λυρικά

«Ερατώ» [Α, Γ, Β, Δ, Ε, Ζ, Η, Θ, Κ, Λ, Μ, Ν, Ξ, Ο, Π, Ρ, Σ, Τ, Υ, Φ, Χ, Ψ, Ω, ΩΙΚΑ, ΩΙΚΑ]

Βιογραφία

Εργογραφία

Βιβλιογραφία

Πρόκειται για έναν καλοσχεδιασμένο δικτυακό τόπο, με δήλωση της αποστολής του, των συντελεστών του, των πηγών χρηματοδότησής του και με σαφή στόχευση. Λειτουργεί ως μια εύχρηστη ψηφιακή βιβλιοθήκη, με καλά οργανωμένο και πλούσιο περιεχόμενο, με δυνατότητα αναζήτησης κειμένου, πολυμεσικού υλικού και λέξεων, και με εύκολη πλοήγηση. Και εδώ το μενού παραμένει ακέραιο ενώ ο χρήστης πλοηγείται στις ιστοσελίδες. Υπάρχει φόρμα επικοινωνίας, υπάρχει φόρουμ αλλά παραμένει ανενεργό για πολλά χρόνια και κάποτε πρέπει να λειτουργούσε και η φωνητική υποστήριξη. Δεν αναφέρεται ημερομηνία τελευταίας ενημέρωσης, πράγμα

που μάλλον σημαίνει πως ο δικτυακός τόπος δεν ενημερώνεται. Ωστόσο, είναι πάρα πολύ χρήσιμος για την διδασκαλία.

Η **Ανέμη** (<http://anemi.lib.uoc.gr>) είναι μια ψηφιακή βιβλιοθήκη για τις νεοελληνικές σπουδές, η οποία δημιουργήθηκε την άνοιξη του 2006 από τη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης στα πλαίσια του επιχειρησιακού προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας», ενώ από το 2007 εμπλουτίζεται μέσω πιστώσεων από το πρόγραμμα Οίστρος (ΕΠΕΑΕΚ). Ο στόχος της Ανέμης είναι να εκσυγχρονίσει τον θεσμό της παραδοσιακής Βιβλιοθήκης, δημιουργώντας μια μεγάλη ψηφιακή Βιβλιοθήκη νεοελληνικού κυρίως ενδιαφέροντος, η οποία προσφέρει στο χρήστη του διαδικτύου μια πλούσια συλλογή βιβλιογραφικών πληροφοριών, ψηφιοποιημένων βιβλίων και άρθρων με έμφαση στο Νεοελληνικό πολιτισμό. Δύο εκατομμύρια ψηφιοποιημένες σελίδες σπάνιων βιβλίων και νεότερων εκδόσεων, των οποίων οι συγγραφείς επέτρεψαν την ψηφιοποίηση και την ελεύθερη διάθεση στο διαδίκτυο, διατίθενται ελεύθερα στον επισκέπτη της. Από το 2008 και εξής δημιουργεί πίνακες περιεχομένων και ευρετήρια για επιλεγμένες εγγραφές της, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει το Ενιαίο Ηλεκτρονικό Ευρετήριο βασικών Εγχειριδίων Νεοελληνικών Σπουδών **Ανταίος**, το οποίο επιτρέπει στο χρήστη αυτοματοποιημένη συνδυαστική επισκόπηση όλων των λημμάτων που εμπεριέχονται στα επιμέρους ευρετήρια. Στο κάτω μέρος της αρχικής σελίδας επισημαίνεται ότι *«Το ψηφιακό περιεχόμενο της Ανέμης προστατεύεται από πνευματικά δικαιώματα και υπόκειται στις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας και Συγγενικών Δικαιωμάτων. Η πρόσβαση σε αυτό προσφέρεται μόνο για προσωπική, εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση. Απαγορεύεται η συστηματική αποθήκευση ή/και εκτύπωσή του καθώς και οποιαδήποτε εμπορική χρήση του»*.

Η αναζήτηση του υλικού γίνεται εύκολα, υπάρχει δυνατότητα απλής και σύνθετης, αλλά και ευρετήρια. Στον τομέα «Πλοήγηση» παρατίθενται οι ψηφιακές συλλογές και τα μεμονωμένα αρχεία σε μορφή εμπλουτισμένου καταλόγου, έτσι ώστε να έχει ο χρήστης εποπτεία των επιλογών του. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα να επιλέξει κανείς με βάση τον τύπο του υλικού ή τις συνεργασίες με διάφορους φορείς που έχουν συνεισφέρει στην Ανέμη (π.χ. Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κλπ). Υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας με φόρμα, σχόλια επισκεπτών και στατιστικά, οδηγοί σχετικά με τη χρήση τοπικών δεδομένων, τα ποικίλα πρότυπα τεκμηρίωσης που χρησιμοποιούνται στην Ανέμη, πίνακες με τα μεταδεδομένα που

χρησιμοποιούνται στις τοπικές ψηφιακές βιβλιοθήκες, πληροφορίες για τα υποστηριζόμενα πρωτόκολλα ανάκτησης πληροφοριών, συλλογής, εισαγωγής και εξαγωγής δεδομένων, καθώς και την κωδικοποίηση των χαρακτήρων. Τέλος, παρέχεται το ιστορικό των αναζητήσεων του χρήστη-μέλους και τα αποθηκευμένα αποτελέσματα. Υπάρχει η δυνατότητα να διαβάσει κάποιος αγγλόφωνος όλα τα σχετικά με την Ανέμη. Δεν αναφέρεται η ημερομηνία της τελευταίας ενημέρωσης του δικτυακού τόπου. Γενικά, πρόκειται για έναν καλά σχεδιασμένο αρχιτεκτονικά και με καλαισθησία δικτυακό τόπο, ο οποίος προορίζεται κυρίως για ερευνητές αλλά και για εκπαιδευτικούς με περισσότερο εξειδικευμένα ενδιαφέροντα ως προς τη διδασκαλία.

Το **Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας** έχει δημιουργήσει ένα ψηφιακό περιβάλλον για την ανάγνωση, τη διδασκαλία, την έρευνα, τη μελέτη της νεοελληνικής λογοτεχνίας από τις απαρχές της μέχρι σήμερα.³² Το περιβάλλον αυτό (<http://www.greek-language.gr/digitalResources/>) αποτελείται από επιμέρους χώρους, είτε διαμορφωμένους πλήρως, είτε υπό διαμόρφωση, στους οποίους περιλαμβάνονται ποικίλοι ψηφιακοί πόροι. Οι **Ψηφίδες**, όπως ονομάζονται οι χώροι αυτοί, περιλαμβάνουν σώματα κειμένων, εργαλεία, μελέτες, οπτικοακουστικό υλικό, οδηγούς, εκπαιδευτικά σενάρια και λειτουργούν συμπληρωματικά προς το διαθέσιμο υλικό στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (www.greek-language.gr).

Η **Ανεμόσκαλα**, ορόσημο της εισαγωγής των ψηφιακών ανθρωπιστικών επιστημών (Digital Humanities) στην Ελλάδα (Δημητρούλια & Τικτοπούλου, 2015:182), είναι ένα κορυφαίο ψηφιακό corpus που περιλαμβάνει το ποιητικό έργο σημαντικών Νεοελλήνων ποιητών του 19^{ου} και του 21^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τους δημιουργούς της είναι ένα ερευνητικό εργαλείο, ένα περιβάλλον έκδοσης και ανάγνωσης ποιητικού λόγου... η επιλογή των ποιητών έγινε με γνώμονα τη θέση τους στην ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας αλλά και τη δυνατότητα αξιοποίησης του έργου τους στην εκπαίδευση. Το ψηφιακό αυτό εργαλείο σχεδιάστηκε για να διευκολύνει τη μελέτη της νεοελληνικής ποίησης και να ενθαρρύνει την άμεση και αδιαμεσολάβητη ανάγνωση του ποιητικού λόγου. Για τον σκοπό αυτό το δυναμικό περιβάλλον στο διαδίκτυο επιτρέπει την *ad hoc* δημιουργία **Συμφραστικών πινάκων λέξεων** των

³² Το έργο "Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση" έχει ενταχθεί στο Ε.Π. Κοινωνία της Πληροφορίας, συγχρηματοδοτείται από την Ε.Ε. και υλοποιείται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ποιητικών κειμένων, τις αναζητήσεις λέξεων στο σύνολο των ποιητικών έργων και για κάθε ποιητή χωριστά, τη μετάβαση από τις λέξεις στα ποιήματα και αντιστρόφως κ.ά.

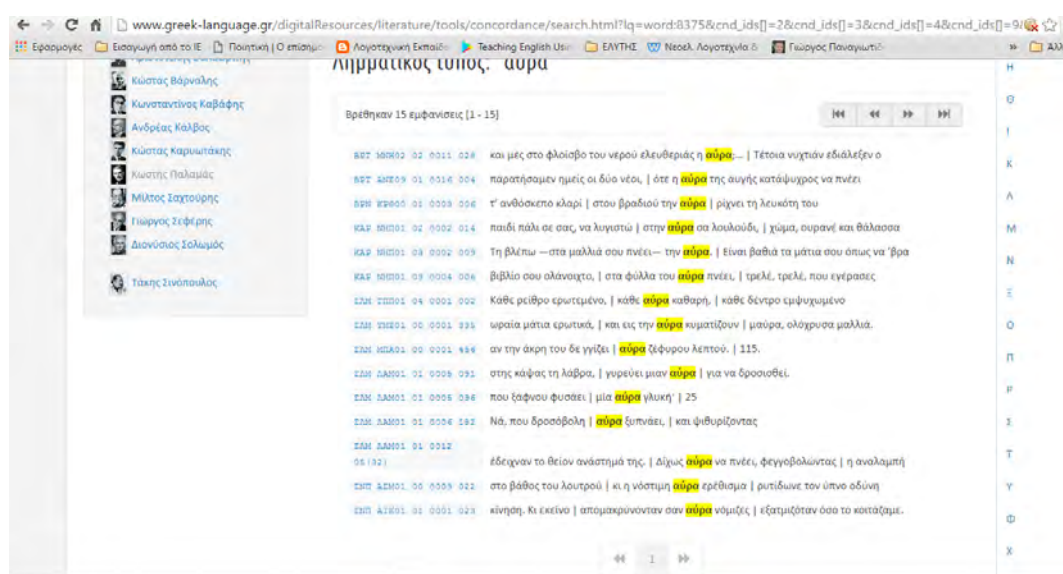
Ο συμφραστικός πίνακας λέξεων είναι ένας εξειδικευμένος τύπος λεξικογραφικής μελέτης, όπου κάθε λέξη εμφανίζεται μαζί με τα συμφραζόμενά της, και οι χρήσεις του είναι κατεξοχήν φιλολογικές, γλωσσολογικές και λεξικογραφικές. Ο πρώτος χειρόγραφος συμφραστικός πίνακας είναι ο *Concordantiae Sacrorum Bibliorum* του 13^{ου} αι., ενώ ο πρώτος ηλεκτρονικός συμφραστικός πίνακας χρονολογείται στη δεκαετία του '50 και αφορούσε το έργο του Θωμά του Ακινάτη (Δημητρούλια & Τικτοπούλου, 2015). Χρησιμοποιείται στην κριτική αποκατάσταση κειμένων, για την ανίχνευση θεμάτων, μοτίβων, εικόνων, για την ανάλυση και τη μελέτη της μικρο- και μακροδομής των λογοτεχνικών κειμένων, για τη μελέτη της υφολογίας και της μετρικής και σε πολλές άλλες περιπτώσεις (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ02 στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, 2010).

Η πρώτη ελληνική προσπάθεια δημιουργίας συμφραστικού πίνακα αφορούσε το ποιητικό έργο του Γιώργου Σεφέρη, δημιουργήθηκε το 2003 και βρίσκεται στην κεντρική σελίδα της Πύλης για την Ελληνική γλώσσα (Καζάξης, 2003). Υπάρχουν εισαγωγικά θεωρητικά κείμενα ως προς τη φυσιογνωμία του έργου και τις μεθοδολογικές και φιλολογικές προδιαγραφές του συμφραστικού πίνακα, αλλά και πίνακες με όλα τα δομικά υλικά με τα οποία κατασκευάστηκε ο συμφραστικός πίνακας ώστε να αποτελέσει τη μήτρα για όλους τους επόμενους. Το συγκεκριμένο έργο ήταν ψηφιοποιημένο, ενώ το έργο της Ανεμόσκαλας είναι εξ αρχής ψηφιακά συγκροτημένο (born digital) με στόχο την ένταξη σε ένα ευρύτερο corpus με στοιχεία γλωσσικής τεχνολογίας (Ακριτίδου, 2014).

Στην Ανεμόσκαλα υπάρχουν συμφραστικοί πίνακες λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποιητές, όπως ο Διονύσιος Σολωμός, ο Ανδρέας Κάλβος, ο Αριστοτέλης Βαλαωρίτης, ο Κων/νος Καβάφης, ο Κώστας Βάρναλης, ο Κώστας Καρυωτάκης, ο Μίλτος Σαχτούρης, ο Γιώργος Σεφέρης, ο Μανόλης Αναγνωστάκης και ο Τάκης Σινόπουλος. Ο συμφραστικός πίνακας αποτελεί ένα πολλαπλά χρήσιμο εργαλείο, είτε για τον εκπαιδευτικό που ερευνά ή/και σχεδιάζει το μάθημά του, είτε για τον μαθητή που καλείται να λειτουργήσει διερευνητικά και δημιουργικά σε ένα ανοικτό ψηφιακό περιβάλλον. Υπάρχουν απλές και σύνθετες επιλογές αναζήτησης με ποικίλα κριτήρια,

αναλόγως του ερωτήματος που έχει τεθεί προς διερεύνηση, και αυτό συνιστά την προστιθέμενη αξία του συγκεκριμένου corpus.

Επί παραδείγματι, μπορεί κανείς να επιλέξει όλους τους ποιητές ή κάποιους/κάποιον απ' αυτούς και να αναζητήσει στους συμφραστικούς πίνακες μία συγκεκριμένη λέξη – μοτίβο (ή ποιητική εικόνα ή θέμα). Έτσι μπορούν να ανιχνευθούν είτε ευθείες διακειμενικές αναφορές, είτε κοινά μοτίβα και άλλου είδους ποιητικές συνομιλίες (Ακριτίδου, 2014). Αν πάρουμε τη λέξη «αύρα» και την αναζητήσουμε σε όλους τους συμφραστικούς πίνακες, θα πάρουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:



Παρατηρούμε ότι η αναζήτηση δίνει στην πρώτη στήλη τον ποιητή, έπειτα την ποιητική συλλογή, το συγκεκριμένο ποίημα και τον αριθμό του στίχου ενώ ακολουθεί ο στίχος όπου περιλαμβάνεται η ζητούμενη λέξη. Οι παρατηρήσεις μπορεί να έχουν να κάνουν γενικώς με τη συχνότητα εμφάνισης της λέξης, τη συχνότητα ανά ποιητή ή σχολή ή αιώνα και διάφορες συγκρίσεις ως προς τη χρήση της, τη σημασία της, το είδος των ποιημάτων που απαντά και άλλες πολλές που θα απασχολήσουν τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του. Επίσης, μπορούν να εντοπισθούν μεταφορικές χρήσεις, σύμβολα και προσωποποιήσεις, διακειμενικές αναφορές ή να διερευνηθεί το ποιητικό λεξιλόγιο και να προσεγγισθεί το ατομικό ποιητικό ιδίωμα αλλά και το ύφος συγκεκριμένου ποιητή. Επιπροσθέτως, μπορούν να αναζητηθούν λέξεις που βρίσκονται σε τίτλους και υπότιτλους συλλογών και ποιημάτων, σε τίτλους έργων άλλων συγγραφέων, αρχαίες ελληνικές και ξένες λέξεις, κύρια ονόματα και μεταφράσεις. Μπορούν να αναζητηθούν ακόμη και λέξεις που δεν περιλαμβάνονται

στους συμφραστικούς πίνακες λέξεων, όπως αφιερώσεις, motti, προμετωπίδες, παρακειμενικά στοιχεία και συγγραφείς που μεταφράζονται.

Για κάθε ποιητή στον ιδιαίτερο χώρο του στην Ανεμόσκαλα υπάρχουν στοιχεία για τη ζωή και το ποιητικό έργο του, καθώς και μελέτες και κριτικές, βιβλιογραφία, δικτυογραφία, αφιερώματα περιοδικών, δικτυακές πηγές, τηλεοπτικές εκπομπές και υπερσύνδεσμοι σε ό, τι σχετικό. Υπάρχει, επιπλέον, φωτογραφικό άλμπουμ και χρονολόγιο όπου μπορεί να δει κανείς τη ζωή και το έργο του ποιητή παράλληλα προς τη νεοελληνική αλλά και την παγκόσμια ιστορία και λογοτεχνία και τέλος αρχείο των ποιημάτων του. Στόχοι της Ανεμόσκαλας είναι αφενός η πρόσβαση σε νέες, σύγχρονες, χρηστικές και φιλολογικά επιμελημένες εκδόσεις των ποιητικών έργων και αφετέρου η πρόσβαση σε εργαλεία κειμενικής ανάλυσης.

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον **Πρόσωπα και Θέματα της νεοελληνικής Λογοτεχνίας** περιλαμβάνονται λήμματα για πρόσωπα, όρους και θέματα της λογοτεχνίας. Τα λήμματα ομαδοποιούνται στις ακόλουθες κατηγορίες: ρεύματα / κινήματα, τεχνικές/τρόποι γραφής, περίοδοι/γενιές/σχολές, κειμενικά είδη, μορφικά στοιχεία, γλώσσα, θέματα και Γενική Ιστορία. Αν επιλέξουμε την κατηγορία ρεύματα/κινήματα, ανοίγει ένα πτυσσόμενο μενού και επιλέγει κανείς το ρεύμα που τον ενδιαφέρει. Εν συνεχεία, εμφανίζεται δίπλα στο ρεύμα ένα άλλο πτυσσόμενο μενού με τους ποιητές-πεζογράφους ή τη λογοτεχνική γενιά που επηρεάστηκαν από το συγκεκριμένο ρεύμα. Για παράδειγμα, το λήμμα *αισθητισμός* οδηγεί στον Βάρναλη, τον Θεοτόκη, τον Καβάφη, τον Καζαντζάκη και τη Γενιά του 1920.

Ας υποθέσουμε ότι επιλέξαμε τον Βάρναλη. Οδηγούμαστε στο χώρο του Βάρναλη, απ' όπου μπορούμε και να μεταβούμε στον συμφραστικό πίνακα λέξεων, και εκεί έχουμε τη δυνατότητα να μελετήσουμε αποσπάσματα μελετών που τον αφορούν, να εντοπίσουμε τον λόγο για τον οποίο αναφέρεται στο λήμμα *αισθητισμός* το όνομά του, και επιπλέον να δούμε ντοκιμαντέρ, να διαβάσουμε κείμενά του και να ακούσουμε τον ίδιο τον ποιητή να διαβάζει τα ποιήματά του. Με την ίδια λογική μπορεί κανείς να αναζητήσει ο, τιδήποτε επιθυμεί να ερευνήσει και βέβαια ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει το μάθημά του και τις εργασίες που θα αναθέσει στους μαθητές προωθώντας ενεργητικές και διερευνητικές μεθόδους ενασχόλησης με τη λογοτεχνία. Υπάρχει, τέλος, και η δυνατότητα αναζήτησης λέξεων/όρων είτε μόνο σε ονόματα συγγραφέων, είτε σε τίτλους λογοτεχνικών έργων, είτε και στα δύο.

Το επόμενο ψηφιακό περιβάλλον είναι οι λογοτεχνικοί χάρτες πόλεων «**Λογοτεχνία και πόλεις**». Περιλαμβάνει αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων και πολυμεσικό υλικό, τα οποία συνομιλούν μεταξύ τους για την ιστορία, τα πρόσωπα και τα θέματα της λογοτεχνίας μιας πόλης. Παρέχεται στους χρήστες η δυνατότητα, ατομικά ή σε ομάδες, να διαχειριστούν δικό τους λογαριασμό για να δημιουργήσουν νέες πόλεις ή διαδρομές και να τις διαμοιράσουν σε άλλους. Υπάρχουν τέσσερις λογοτεχνικοί χάρτες για τη Θεσσαλονίκη, τρεις για την Αθήνα, ένας για το Βόλο, την Ερμούπολη, τη Ζάκυνθο, τα Ιωάννινα, την Καβάλα, την Κέρκυρα, τη Μυτιλήνη, την Πάτρα, τη Φλώρινα και τα Χανιά. Εκτός Ελλάδος πόλεις με λογοτεχνικούς χάρτες είναι η Αλεξάνδρεια, η Κωνσταντινούπολη, η Λευκωσία, η Σμύρνη και το Παρίσι. Ένας από τους χάρτες για την Αθήνα έχει τίτλο «Γειτονιές» και περιλαμβάνει έναν χάρτη με ενεργά σημεία την Ακρόπολη, το Ηρώδειο, την Πλάκα, την Πύλη του Αδριανού, τους Στύλους του Ολυμπίου Διός, το Θησείο, την Αρχαία Αγορά, τον Κεραμεικό, την Ιερά Οδό και την Ελευσίνα. Επίσης δίνονται προτάσεις για συγκεκριμένα κείμενα, πίνακες ζωγραφικής, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια και υπάρχει πλούσιο φωτογραφικό υλικό από διάφορες πηγές (π.χ. Ιστορικό Αρχείο Δήμου Αθηναίων, φωτογραφικό αρχείο της ΕΡΤ, Αρχείο Πουλίδη, ΕΚΕΒΙ – Αρχείο συγγραφέων – φωτογραφικό λεύκωμα G. Giovanetti, ΕΛΙΑ κ.α.).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει με πολλούς τρόπους το υλικό σχεδιάζοντας ένα σχέδιο εργασίας για τους μαθητές του, το οποίο θα περιλαμβάνει μελέτη των κειμένων, επίσκεψη στους συγκεκριμένους χώρους, έκθεση στο σχολείο με κατασκευές από απλά υλικά ή ψηφιακές συνθέσεις με ήχο, εικόνα, κείμενα των παιδιών βασισμένα στο υλικό του λογοτεχνικού χάρτη ή ό, τι άλλο γεννήσει η φαντασία εκπαιδευτικού και μαθητών. Βέβαια, το πλέον δημιουργικό και εποικοδομητικό θα ήταν ο εξαρχής σχεδιασμός ενός λογοτεχνικού χάρτη από τους μαθητές στα πλαίσια ενός σχεδίου εργασίας ή ενός πολιτιστικού προγράμματος με μεγάλη διάρκεια.

Οι τρόποι με τους οποίους η λογοτεχνία αναπαριστά και πραγματεύεται την ιστορία μπορούν να διερευνηθούν στον τομέα «**Ιστορία και Λογοτεχνία**», όπου τα λογοτεχνικά κείμενα και οι ιστορικές πηγές για στιγμές της νεότερης και σύγχρονης ελληνικής ιστορίας (18^{ος}-20^{ος} αι.) τοποθετούνται σε παράλληλες χρονογραμμές. Η χρονογραμμή της Λογοτεχνίας ξεκινά με την περίοδο 1770-1800, η οποία φέρει τον τίτλο «Ο υπόδουλος Ελληνισμός στα τέλη του 18^{ου} αιώνα». Στην πρώτη στήλη της

σελίδας μπορεί κανείς να βρει κείμενα σχετικά με την περίοδο της ιδεολογικής προετοιμασίας της Επανάστασης (αποσπάσματα από τους «Μαυρόλγκους» του Θανάση Πετσάλη –Διομήδη και από «Το κάστρο της μνήμης» του Άρη Φακίνου).

Στη διπλανή στήλη υπάρχουν ιστορικές πηγές, πρωτογενείς και δευτερογενείς, για την βαθύτερη κατανόηση της εποχής, αλλά και οπτικοακουστικό υλικό σχετικό με την ιστορική αυτή περίοδο, κυρίως ντοκυμανταίρ από την Εκπαιδευτική Τηλεόραση, το Αρχείο της ΕΡΤ και τη σειρά του ΣΚΑΪ «Το 1821: Μια ιδέα γεννιέται». Στη γραμμή της Ιστορίας το πρώτο ιστορικό γεγονός που γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας είναι τα Ορλωφικά. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο παρουσίασης όπως και πριν έχουμε λογοτεχνικό κείμενο, ιστορικές πηγές, οπτικό υλικό (πίνακες της εποχής) και οπτικοακουστικό υλικό (ντοκυμανταίρ).

Με όλο αυτό το υλικό ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ολοκληρωμένα σενάρια διδασκαλίας με αξιόπιστο υλικό, εφαρμόζοντας διερευνητικές μεθόδους, ασκώντας την κριτική και συνθετική ικανότητα των μαθητών και εμπλουτίζοντας το γνωστικό τους υπόβαθρο ώστε να είναι σε θέση να εκτιμήσουν καλύτερα και να προσλάβουν αρτιότερα το λογοτεχνικό κείμενο. Βέβαια, ο κίνδυνος το μάθημα της Λογοτεχνίας να εκτραπεί σε μάθημα Ιστορίας είναι υπαρκτός αλλά ο προσεκτικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων των μαθητών και η προσεκτική επίβλεψη της εργασίας των μαθητών μπορεί να τον αποτρέψει.

Στην κεντρική σελίδα της **Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα** στο μενού της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μπορεί ο εκπαιδευτικός να βρει βιβλιογραφίες, ανθολογίες της νεοελληνικής και της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας, μεταφράσεις, κριτικά κείμενα και μελέτες, γραμματολογίες της νεοελληνικής λογοτεχνίας και υποστηρικτικό υλικό για το κατ' επιλογήν μάθημα της Νεότερης Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας. Επίσης, στον τομέα «Η Λογοτεχνία στο Διαδίκτυο» περιλαμβάνονται ταξινομημένοι και σχολιασμένοι οι διαδικτυακοί τόποι και οι ιστοσελίδες που αφορούν τη νεοελληνική λογοτεχνία, όπως:

- Προσωπικές ιστοσελίδες Ελλήνων συγγραφέων και ιστοσελίδες τρίτων για Έλληνες συγγραφείς (Οι συγγραφείς και ποιητές παρατίθενται αλφαβητικά οπότε βρίσκει εύκολα κανείς τον συγγραφέα που επιθυμεί και, ακολουθώντας τον υπερσύνδεσμο, εισέρχεται στον σχετικό διαδικτυακό τόπο).

- Ηλεκτρονικά/διαδικτυακά ανθολόγια νεοελληνικής λογοτεχνίας.
- Ηλεκτρονικά/διαδικτυακά αρχεία και Πύλες (portals), ελληνικά και ξένα, για τη νεοελληνική λογοτεχνία.
- Ηλεκτρονικά/διαδικτυακά ανθολόγια κριτικών και θεωρητικών κειμένων.
- Ηλεκτρονικά/διαδικτυακά περιοδικά νεοελληνικής λογοτεχνίας και ιστοσελίδες έντυπων λογοτεχνικών περιοδικών.

Η αρχική σελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα ξαφνιάζει αυτόν που την επισκέπτεται για πρώτη φορά λόγω της πληθώρας του υλικού και πρέπει να σκεφτεί και να αποφασίσει με ποια σειρά θα αρχίσει την πλοήγηση. Παρατίθεται χάρτης πλοήγησης και υπάρχει και το σταθερό οριζόντιο πτυσσόμενο μενού επιλογών για ευκολότερη πρόσβαση αναλόγως των ενδιαφερόντων του χρήστη. Πολύ καλή ιδέα είναι η πρόβλεψη για δύο διαφορετικά μεγέθη γραμματοσειράς αναλόγως της όρασης του χρήστη ενώ μέρος του περιεχομένου υπάρχει και στα αγγλικά για τους αγγλόφωνους χρήστες. Κάθε χρήστης μπορεί να εγγραφεί δωρεάν και να λαμβάνει τακτικά το ενημερωτικό δελτίο στο ηλεκτρονικό του ταχυδρομείο. Επίσης υπάρχει κανάλι στο youtube, όπου μεταφορτώνονται εκπομπές ή βιντεοσκοπημένες εκδηλώσεις του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Γενικώς είναι μία άψογα ενημερωμένη και επικαιροποιημένη πηγή άπειρων πληροφοριών σχετικά με την ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία στη διαχρονία τους, με καλό σχεδιασμό και τεχνική αρτιότητα, βραβευμένη στα e-awards του 2012.

Ειδικά για την Ποίηση υπάρχουν οι δικτυακοί τόποι www.poetics.gr (εξαμηνιαίο περιοδικό για την τέχνη της Ποίησης «Ποιητική») και Δι@πολιτισμός (<http://www.diapolitismos.net/>), στους οποίους μπορεί κανείς να βρει πλούσιο υλικό κάθε λογής για τις διδακτικές του δοκιμές. Είναι δύο καλοσχεδιασμένες σελίδες, η πρώτη πιο απλή στη δομή της, ακολουθεί πιστά την έντυπη μορφή του περιοδικού «Ποιητική», η δεύτερη με περισσότερο υλικό και αυτοπαρουσιάζεται ως εξής: *Ο Διαπολιτισμός είναι ένα από τα πρώτα ηλεκτρονικά λογοτεχνικά περιοδικά στην ελληνική γλώσσα. Ξεκίνησε τη διαδρομή του το 2003 και η πορεία του κρίνεται αρκετά ικανοποιητική. Από τα κείμενα που δημοσιεύει τα πιο πολλά είναι ανέκδοτα, αλλά και αυτά που είναι δημοσιευμένα είναι δυσεύρετα ή πολύ σημαντικά για την λογοτεχνική μας ιστορία. Υπάρχουν ενότητες για: πεζογραφία, ποίηση, μελέτες, συνεντεύξεις. Το*

υλικό των ενοτήτων αυτών ανανεώνεται συνεχώς έτσι ώστε η ύλη του να είναι ελκυστική και ενδιαφέρουσα. Στην ενότητα **Ποίηση** δημοσιεύονται ανέκδοτα και δημοσιευμένα ποιήματα ελλήνων και ξένων ποιητών. Το ίδιο γίνεται και με την **Πεζογραφία**. Στην ενότητα **Μελέτες** δημοσιεύονται κείμενα για την ελληνική και ξένη λογοτεχνία στην ελληνική ή σε άλλη γλώσσα. Στην ενότητα **Συνεντεύξεις** παρουσιάζεται κάθε μήνα μια συνέντευξη με έναν Έλληνα ή ξένο δημιουργό.

Αναφέρονται, επίσης, η εταιρεία που κατασκεύασε τον δικτυακό τόπο, ο Διευθυντής-επιμελητής της ύλης και ο Τεχνικός Υπεύθυνος, ενώ πληρούνται οι προϋποθέσεις των πνευματικών δικαιωμάτων. Τα κείμενα που υπάρχουν στο Διαπολιτισμό βρίσκονται δημοσιευμένα με τη σύμφωνη γνώμη των δημιουργών τους. Η ηλεκτρονική αναδημοσίευση κειμένων του περιοδικού μας αρχικά είναι ελεύθερη, αρκεί να αναφέρεται ο τίτλος του περιοδικού (Διαπολιτισμός) και η ηλεκτρονική μας διεύθυνση: www.diapolitismos.gr

Σκοπός του περιοδικού είναι η παρουσίαση όλων των τάσεων και των φωνών που δραστηριοποιούνται στην σημερινή ελληνική και ξένη λογοτεχνική πραγματικότητα, χωρίς αποκλεισμούς και ελιτίστικη διάθεση. Οδηγός μας σε αυτή την προσπάθεια είναι η εμπειρία που αποκτήθηκε τα προηγούμενα χρόνια από την έκδοση του λογοτεχνικού περιοδικού της Πάτρας **Ελίτροχος** από τον Γιάννη Παππά ως συνδιευθυντή του. Ιδιαίτερη σημασία δίνουμε στην συμμετοχή των νέων ανθρώπων που ασχολούνται με την λογοτεχνία, καθώς και των ελλήνων του εξωτερικού, έτσι ώστε να αποκτήσουν και αυτοί την δική τους φωνή και το δικό τους βήμα. Τους αναγνώστες μας τους θέλουμε ενεργητικούς και όχι παθητικούς. Η συμμετοχή τους με τις προτάσεις τους, τις ιδέες τους, τις απόψεις τους δεν είναι μόνο καλοδεχούμενη, αλλά τη θεωρούμε ως αναγκαία και απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της προσπάθειάς μας. Γι αυτό σε κάθε κείμενο θα υπάρχει ειδική στήλη όπου ο αναγνώστης θα μπορεί να γράφει την άποψή του και να αξιολογεί το κείμενο. Σ αυτή την αμφίδρομη επικοινωνία βρίσκεται όλη η μαγεία του ηλεκτρονικού περιοδικού. Επίσης εάν το επιθυμεί, θα μπορεί να επικοινωνεί και με τον συγγραφέα του κειμένου δίνοντας έτσι την ευκαιρία της γνωριμίας του κοινού με τους συγγραφείς... Μπορείτε να στείλετε e-mail απ' ευθείας σε εμάς ή σε κάποιον συγγραφέα ο οποίος διαθέτει e-mail διεύθυνση. Χρησιμοποιήστε το e-mail κάνοντας κλικ όπου βλέπετε τη λέξη e-mail, για να ανοίξει αμέσως το πρόγραμμά σας και να μας γράψετε ό,τι θέλετε στον κενό χώρο για κείμενο. Δεν χρειάζεται να γράψετε την ηλεκτρονική μας διεύθυνση, γιατί ήδη είναι γραμμένη. Αφού γράψετε το κείμενό

σας, πατήστε είτε το εικονίδιο αποστολής είτε την εντολή 'Send Message' (Στείλτε το Μήνυμα) στο μενού File. Σε δευτερόλεπτα, η ηλεκτρονική επιστολή σας θα φτάσει σ' εμάς. Τέλος στην σελίδα μας [Επικοινωνία](#) μπορείτε να στέλνετε τα σχόλιά σας και τις παρατηρήσεις σας για τον Διαπολιτισμό συμπληρώνοντας απλά την φόρμα επικοινωνίας.

Η προσπάθεια του Διαπολιτισμού να οργανώσει μια ηλεκτρονική λογοτεχνική κοινότητα, τα μέλη της οποίας θα επικοινωνούν και θα ανταλλάσσουν απόψεις, είναι φιλότιμη και πρωτοποριακή, ωστόσο αυτό που υπάρχει κάτω από κάθε κείμενο είναι μία κλίμακα αξιολόγησης, μία ένδειξη για το πλήθος των αναγνώσεων και η δυνατότητα να στείλει κάποιος την αξιολόγησή του στο περιοδικό. Κατά τα άλλα, υπάρχει μια καλή δομή, η πλοήγηση είναι εύκολη, αναγράφονται οι ημερομηνίες κάθε ανάρτησης υλικού, και τέλος, ως προς τη διδακτική αξιοποίηση, επαφίεται στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού το πώς θα αξιοποιήσει το υλικό του δικτυακού τόπου.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στον επίσημο δικτυακό τόπο του αρχείου Καβάφη (<http://www.kavafis.gr/>), ο οποίος περιλαμβάνει ό, τι θα ήθελε να βρει ο εκπαιδευτικός-ερευνητής για να καταστρώσει ένα σχέδιο μαθήματος: όλα τα ποιήματα του Καβάφη κατηγοριοποιημένα, τα πεζά του κείμενα, δημοσιευμένα και κρυμμένα, βιογραφία, βιβλιογραφία, άρθρα. Το Αρχείο Καβάφη είναι το σύνολο των χειρογράφων, βιβλίων, εγγράφων, φωτογραφιών και άλλων τεκμηρίων, τα οποία διατήρησε και ταξινόμησε ο Κ.Π. Καβάφης και μετά τον θάνατό του πέρασαν στον κληρονόμο του, Αλέκο Σεγκόπουλο. Στον δικτυακό τόπο μπορούμε να δούμε τα βιβλία που περιείχε η βιβλιοθήκη του Καβάφη, χειρόγραφα κάποιων ποιημάτων του, εικόνες, σημειώματα και επιστολές αλλά και ο, τιδήποτε σχετικό με τον Καβάφη δημοσιεύθηκε μέχρι το 2012 στο Διαδίκτυο.

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου δικτυακού τόπου είναι πανομοιότυπος με τον σχεδιασμό του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού, καθώς αποτελεί έργο του Σπουδαστηρίου και ιδιοκτησία του Ιδρύματος Ωνάση. Είναι σαφής η στόχευση του δικτυακού τόπου να συγκεντρώνει ό, τι νέο υπάρχει στη βιβλιογραφία και τις καβαφικές μελέτες διεθνώς, ώστε κάθε ενδιαφερόμενος, από τον αναγνώστη ως τον μελετητή του καβαφικού έργου, να μπορεί σε έναν καλά οργανωμένο χώρο να βρίσκει εύκολα αυτό που επιθυμεί και στα αγγλικά. Εύκολη πλοήγηση, παρέχεται και

χάρτης του δικτυακού τόπου, καλή αρχιτεκτονική σχεδίαση και λιτή αισθητική παρουσίαση, ένας άρτιος τεχνικά δικτυακός τόπος.

Για κάθε μεμονωμένο ποιητή υπάρχει πλέον άφθονο υλικό στο Διαδίκτυο και με μια απλή αναζήτηση μπορεί ο εκπαιδευτικός και ο κάθε ενδιαφερόμενος να βρει αυτό που τον ενδιαφέρει. Υπόδειγμα λιτού και καλαίσθητου ιστότοπου αποτελεί ο αφιερωμένος στον ποιητή Νίκο Εγγονόπουλο, ο οποίος λειτουργεί παράλληλα και στα Αγγλικά στο σύνολο του περιεχομένου, και περιλαμβάνει τρεις αρχικές κατηγορίες επιλογής: Βιογραφικό, Ποίηση, Ζωγραφική. Η κατηγορία Ζωγραφική χωρίζεται σε τέσσερις κατηγορίες: ελαιογραφίες, ακουαρέλες, ελληνικά σπίτια και θεατρικά. Μ' αυτό τον τρόπο γίνεται εύκολη και η πλοήγηση αλλά και ο σχεδιασμός ενός μαθήματος που θα εκμεταλλεύεται με ένα συνολικό τρόπο το πολυποίκιλο έργο του ποιητή –ζωγράφου (<http://www.engonopoulos.gr/>). Το μόνο πρόβλημα είναι το πολύ μικρό μέγεθος γραμματοσειράς που έχει χρησιμοποιηθεί ενώ υπάρχει άφθονος κενός χώρος. Ο ιστότοπος δεν ανανεώνεται, απλώς υπάρχει σαν μια ψηφιακή βιβλιοθήκη του έργου του Εγγονόπουλου. Η επιμέλεια και τα πνευματικά δικαιώματα ανήκουν στην κόρη του, Ερριέττη Εγγονοπούλου.

Ο δικτυακός τόπος Poeticanet (<http://www.poeticanet.gr>) του αντίστοιχου περιοδικού για την Ποίηση περιλαμβάνει πλούσιο υλικό: αφιερώματα, ανθολόγια Ελλήνων και ξένων δημιουργών, δοκίμια, βίντεο, κριτικές, συνεντεύξεις, απόψεις και ειδήσεις. Το ηλεκτρονικό περιοδικό *poeticanet*, έχει ως κύριο στόχο να προβάλλει μέσα από τις σελίδες του σημαντικά κεφάλαια της σύγχρονης εγχώριας ποιητικής δημιουργίας παράλληλα με αντιπροσωπευτικά δείγματα γραφής από την υπόλοιπη Ευρώπη και τις ΗΠΑ. Φιλοδοξία του είναι να δημιουργήσει ερεθίσματα στους νεότερους έλληνες ποιητές που αναζητούν τρόπους έκφρασης και να πληροφορήσει εκείνους που ενδιαφέρονται για την ποίηση. Καταγράφονται τα ονόματα όλων των συντελεστών του έργου, υπάρχει η αντίστοιχη σελίδα και στα αγγλικά, δυνατότητα αναζήτησης, καθώς και αρχείο των προηγούμενων τευχών. Η πλοήγηση είναι εύκολη, τα περιεχόμενα πολύ καλά οργανωμένα, η αισθητική του ιστότοπου είναι άψογη, υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας με φόρμα αλλά και λήψης ενημερωτικού δελτίου στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του χρήστη. Επίσης, προσφέρεται μια σειρά συνδέσμων προς άλλους συναφείς δικτυακούς τόπους και εκδηλώσεις.

Ίσως το πιο ενδιαφέρον όλων στο ηλεκτρονικό περιοδικό poeticanet είναι η σελίδα e-POETRY, στην οποία μπορεί να βρει κανείς ηλεκτρονική ποίηση. Η ηλεκτρονική ποίηση ανθίζει στο διαδίκτυο. Ο συνδυασμός ποίησης, ήχου, εικόνας και κίνησης είναι ο τρόπος που πολλοί δημιουργοί επιλέγουν για να εκφραστούν. Υπάρχουν διάφορες εκδοχές ηλεκτρονικής - διαδραστικής ποίησης: ποιήματα που απαγγέλλονται με τη συνοδεία μουσικής και με εναλλαγή σχετικών εικόνων ή βίντεο, ψηφιακά περιβάλλοντα διαμορφωμένα κατάλληλα ώστε ο αναγνώστης-θεατής να επιλέγει, άλλοτε συνειδητά και άλλοτε τυχαία, τη διαδρομή του, στάσεις της οποίας αποτελούν ποιήματα. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το “Astres, Stars, Goleuadau”, όπου ο αναγνώστης βρίσκεται στο διάστημα και, αναλόγως της κίνησης του κένσορα ή της επιλογής του, το περιβάλλον ζωντανεύει και εμφανίζεται ή ακούγεται κάποιος να απαγγέλλει ποιήματα σχετικά με τα άστρα σε διάφορες γλώσσες (<http://www.agencetopo.qc.ca/astres/index.htm>).

Άλλα ψηφιακά ποιήματα διαμορφώνονται με την περιστροφή ενός κύβου, είτε προς τα πάνω είτε προς τα κάτω, και εστίαση ή επιλογή βάθους, άλλα με την εμφάνιση πλακιδίων σε διαφορετικά επίπεδα (layers), τα οποία οδηγούν τον αναγνώστη σε περίεργες και πρωτόγνωρες αναγνωστικές διαδρομές και άλλα εκμεταλλεύονται τις ποικίλες δυνατότητες που δίνουν τα νέα ψηφιακά μέσα ώστε να προσφέρουν στον αναγνώστη της Ποίησης μια διαφορετική αναγνωστική εμπειρία.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί η σημαντική προσπάθεια που έχει γίνει προς βοήθεια των Ελλήνων εκπαιδευτικών με τη δημιουργία του Ψηφιακού Σχολείου και του Φωτόδεντρου. Συγκεκριμένα, έχουν συγκεντρωθεί σε ψηφιακή μορφή όλα τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, στα οποία έχουν τοποθετηθεί υπερσύνδεσμοι προς άλλα σχετικά κείμενα ή αντικείμενα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το υλικό που επιθυμεί χαράσσοντας την προσωπική του διαδρομή στα υπερκειμενικά-διακειμενικά δίκτυα του Ψηφιακού Σχολείου. Το Φωτόδεντρο περιλαμβάνει μαθησιακά αντικείμενα χρήσιμα για τη διδακτική προσέγγιση των κειμένων, τα οποία περιγράφονται, τεκμηριώνονται, αρχειοθετούνται και ανευρίσκονται με λέξεις κλειδιά και μπορεί κανείς να τα χρησιμοποιήσει και να τα μοιραστεί με ποικίλους τρόπους.

Παρουσιάστηκαν εν συντομία οι ελληνόφωνοι δικτυακοί τόποι που προσφέρουν υλικό και εργαλεία κατάλληλα για τη διδακτική προσέγγιση της

Ποίησης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν στη διάθεσή τους πολλαπλούς πόρους για να σχεδιάσουν το μάθημά τους, αλλά και οι μαθητές να είναι σε θέση, είτε να συνθέσουν τα δικά τους ποιήματα, είτε να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα ή διάφορα τεχνουργήματα με αφορμή τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση. Βέβαια, οι συγκεκριμένοι δικτυακοί τόποι, πλην της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, δεν σχεδιάστηκαν ως περιβάλλοντα για σχολική χρήση, χωρίς αυτή να αποκλείεται. Όλοι τους, όμως, διακρίνονται για την ποιότητα και τον πλούτο του περιεχομένου τους, την καταλληλότητα για κάθε επισκέπτη που ενδιαφέρεται για την Ποίηση, την υψηλή χρηστικότητα, και είναι επίσης εμφανής ο μόχθος των ανθρώπων που εργάστηκαν ή εργάζονται για την τροφοδότηση και τον εμπλουτισμό τους.

Σύμφωνα με το φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού κόμβου που χρησιμοποίησε η Σοφία Νικολαΐδου για την αξιολόγηση αγγλόφωνων και ελληνόφωνων εκπαιδευτικών κόμβων στην έρευνά της (Νικολαΐδου, 2009:225-226), θα πρέπει να εξετάζονται το περιεχόμενο και τα τεχνικά χαρακτηριστικά των κόμβων.³³ Ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά, όλοι οι κόμβοι που παρατέθηκαν προσφέρονται δωρεάν στο κοινό, έχουν καλή εμφάνιση και αισθητική, ευκολία στη χρήση και την πλοήγηση, άρτια παρουσίαση των κειμένων χωρίς αστοχίες στη γραμματική, τη σύνταξη και τη στίξη, και η ανατροφοδότηση κυμαίνεται από χαμηλή (εμφανίζονται μόνο οι σελίδες για ανάγνωση) μέχρι υψηλή (δυνατότητα ηλεκτρονικής επικοινωνίας και αποστολής σχολίων και ερωτήσεων).

Ως προς το περιεχόμενο, υπάρχουν τέσσερα κριτήρια: η καταλληλότητα, η προσαρμοστικότητα, η αποτελεσματικότητα και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός. Μόνο, όμως, στην περίπτωση της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα στα σενάρια διδασκαλίας όλου του εύρους των φιλολογικών μαθημάτων και ο σχεδιασμός της αφορά κατεξοχήν τη σχολική πράξη (και βέβαια και μελετητές και κάθε ενδιαφερόμενο), μπορούν να εξεταστούν και τα τέσσερα κριτήρια. Υπάρχει καταλληλότητα για κάθε ομάδα χρηστών, χωρίς στερεότυπα, καθώς και προσαρμοστικότητα σε διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, για ατομική ή ομαδική εργασία, για χρήση στην αίθουσα διδασκαλίας ή ως πηγή για άλλες δραστηριότητες. Υπάρχει αποτελεσματικότητα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός καθώς: α) παρέχεται

³³ Η έρευνα της Νικολαΐδου στόχευε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κόμβων που περιέχουν σενάρια διδασκαλίας και, πλην του poets.org, δεν υπάρχει κανένας δικτυακός τόπος κοινός με όσους παρατέθηκαν στην παρούσα διατριβή.

πλούσιο και έγκυρο υλικό και λογισμικό που μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά, β) η παιδαγωγική αντίληψη που προϋποτίθεται είναι μαθητοκεντρική, γ) ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει διάφορες προσεγγίσεις αναλόγως του σεναρίου του (ιστορικοφιλολογική, φορμαλιστική, κειμενοκεντρική, συγκριτική κ.α.) και να βρει διδακτικές προτάσεις, δ) τα εργαλεία που υπάρχουν (συμφραστικοί πίνακες, λογοτεχνικοί χάρτες κ.λ.π.) προσφέρονται για καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης, ε) οι περισσότερες πληροφορίες και το υλικό που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός είναι συγκεντρωμένα στην Πύλη και μόνο περιστασιακά θα χρειαστεί να ανατρέξει και κάπου αλλού. Τέλος, υπάρχει συνεχής εμπλουτισμός του περιεχομένου από επιστημονικές ομάδες εργασίας, δυνατότητα εξέλιξης, μετάπλασης, προσαρμογής και επαναπροσδιορισμού των υπαρχόντων ψηφιακών πόρων στα νέα δεδομένα, με αποτέλεσμα να παραμένουν δυναμικοί, ανοικτοί και πολύμορφοι και με διαρκώς αυξανόμενη προστιθέμενη αξία (Δούκας, 2014).

Όλοι οι υπόλοιποι δικτυακοί τόποι πληρούν τα κριτήρια της καταλληλότητας και της προσαρμοστικότητας, αλλά, όπως είναι φυσικό λόγω του κοινού στο οποίο απευθύνονται, υστερούν στην αποτελεσματικότητα και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντιθέτως, προσφέρονται περισσότερο για ενασχόληση στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και για όσους έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την Ποίηση. Αυτό, βέβαια, δεν αποκλείει την περίπτωση να λειτουργούν ως πόροι ή μαθησιακά αντικείμενα σε προτάσεις διδακτικής προσέγγισης, καθώς παρέχεται σε πολλές περιπτώσεις πολυμεσικό υλικό ή μηχανές αναζήτησης του επιθυμητού υλικού. Εναπόκειται στη διάθεση του εκπαιδευτικού να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το υλικό αυτό προς όφελος των μαθητών του. Εξάλλου, *η Ποίηση είναι μια πόρτα ανοιχτή*.³⁴

³⁴ Γιώργης Παυλόπουλος «Τα αντικλείδια»

Κεφάλαιο 2ο: Έρευνα στο αγγλόφωνο Διαδίκτυο.

Ψηφιακό υλικό και εργαλεία για τη διδασκαλία της Ποίησης

Με στόχο τη σύγκριση της πραγματικότητας που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Ποίησης και της αντίστοιχης στην Αγγλία και στις Η.Π.Α., που μπορεί να διαπιστώσει κανείς περιδιαβάζοντας σχετικούς αγγλόφωνους κόμβους, πραγματοποιήθηκε έρευνα ως προς τα ακόλουθα:

A) Κόμβους που να περιλαμβάνουν υλικό αξιοποιήσιμο κατά τη διδασκαλία της Ποίησης (ποιητικές συλλογές, θεματικούς καταλόγους, εργοβιογραφικά στοιχεία ποιητών, δοκίμια, ηχογραφημένες αναγνώσεις, συνεντεύξεις, βίντεο)

B) Κόμβους που να περιλαμβάνουν εργαλεία χρήσιμα για τους διδάσκοντες, δημιουργική γραφή, δυνατότητα επικοινωνίας-συνεργασίας-σχολιασμού, καθώς επίσης και ενδεικτικά σχέδια μαθήματος, σενάρια και τη σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

Ακολουθώς παρατίθενται τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας σε αγγλόφωνους κόμβους, αρχής γενομένης από τα ψηφιακά αποθετήρια ποίησης.

Ο κόμβος www.poetryfoundation.org διαθέτει εργαστήριο (learning lab) όπου ενθαρρύνονται εκπαιδευτικοί, μαθητές και αναγνώστες να «βυθιστούν» στην Ποίηση. Επίσης περιλαμβάνει τη δυνατότητα να αναζητήσει κανείς ποιήματα (ταξινομημένα σε θεματικές κατηγορίες, συλλογές και ανά ηλικιακή ομάδα), ποιητές, ηχογραφήσεις, βίντεο, ποιητικές περιηγήσεις σε πόλεις των Η.Π.Α., υπάρχουν επίσης περιοδικό για την Ποίηση, άρθρα και γλωσσάρι για ποιητικούς όρους και τομέας δημιουργικής γραφής για νέους, συνεπώς ενδείκνυται για διδακτική αξιοποίηση. Ο δικτυακός τόπος έχει τόση αφθονία υλικού που ο επισκέπτης σαστίζει όταν εισέρχεται στην αρχική σελίδα από τον όγκο του ατακτοποιήτου, κατά το μάλλον ή ήττον, υλικού. Κατά τα άλλα, ο ιστότοπος συντηρείται και με συνδρομές μελών και με δωρεές, όπως και πολλοί από τους επόμενους που αναφέρονται, καθώς ανήκουν σε ιδρύματα μη κερδοσκοπικά ή πανεπιστημιακά. Υπάρχει, ωστόσο, η δυνατότητα και για διαφήμιση. Απόλυτα ενημερωμένος ο δικτυακός τόπος, ανανεώνεται συνεχώς και υπάρχει πλήρης αναφορά στους συντελεστές του, όπως και στα πνευματικά δικαιώματα και

στους όρους χρήσης του ιστότοπου. Στο τέλος της αρχικής σελίδας βρίσκει κανείς ανεπτυγμένο το πτυσσόμενο μενού, κάτι που βοηθά στην πλοήγηση. Επίσης, χρησιμοποιούν κόκκινες γραμμές ή πλαίσια στα σημεία που θέλουν αν τονίσουν ενώ η παρουσίαση κυμαίνεται σε άσπρο-μαύρο και είναι λιτή και απέριτη. Η γλώσσα του ιστότοπου είναι μόνο η αγγλική.

Στον δικτυακό τόπο www.poetrysoup.com υπάρχει μεγάλη συλλογή ποιημάτων χωρισμένων σε κατηγορίες, όπου ο αναγνώστης μπορεί να σχολιάσει, να ακολουθεί ποιητές, να αξιολογεί βαθμολογικά τα ποιήματα, να τα προωθεί στα κοινωνικά δίκτυα με το εργαλείο printscreen, που παρέχεται από τον δικτυακό τόπο, και να ανεβάσει δικές του δημιουργίες. Αυτοαναφέρεται ως μια τεράστια διεθνής αναγνωστική κοινότητα με πάνω από 30.000 ποιητές, ερασιτέχνες ή καταξιωμένους, ως μέλη και που φιλοξενεί πάνω από 500.000 ποιήματα ενώ ταυτόχρονα προωθεί ποιητικούς διαγωνισμούς. Είναι ένας αυτοχρηματοδοτούμενος μη κερδοσκοπικός οργανισμός και γι' αυτό χρησιμοποιούν διαφημίσεις. Υπάρχει forum, λεξικό, Γραμματική, ομόηχες λέξεις, γεννήτρια ποιημάτων, το ποίημα της ημέρας, χώρος για να γράψει κανείς Ποίηση και καθοδήγηση για να βελτιώσει την τεχνική του. Η πλοήγηση μπορεί να γίνει κάπως αγχωτική, καθώς υπάρχουν υπερσύνδεσμοι προς άλλες ιστοσελίδες και υπάρχει ο κίνδυνος να χαθεί ο αναγνώστης. Στο κάτω μέρος της αρχικής σελίδας γίνεται αναφορά στα πνευματικά δικαιώματα και τους όρους χρήσης του ιστότοπου, υπάρχει η δυνατότητα διαμοίρασης περιεχομένου στα κοινωνικά δίκτυα και επικοινωνίας με τους διαχειριστές, οι οποίοι αναφέρονται σε σχετικό χώρο του ιστότοπου. Αναεώνεται τακτικά, είναι μόνο στα αγγλικά και τονίζεται ότι το υλικό χωρίς πνευματικά δικαιώματα μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο για μελέτη και ερευνητικούς σκοπούς ενώ υπάρχουν παραπομπές σε συναφείς δικτυακούς τόπους. Η αισθητική είναι απλή και λιτή, σε άσπρο-μαύρο.

Ο κόμβος των Βιβλιοθηκών του Πανεπιστημίου του Τορόντο, όπου υπάρχει το έργο RPO (Representative Poetry Online) με κατηγοριοποίηση ποιημάτων ανά χρονολογία έκδοσης, μορφή, ομοιοκαταληξία, ποιητές ανά χρονολογία γέννησης, λογοτεχνική περίοδο ή Σχολή, εθνικότητα και οργανισμό βράβευσης και χρονολόγιο ανά λογοτεχνική περίοδο και ημερολόγιο για όλα τα αξιοσημείωτα ιστορικά και ποιητικά γεγονότα όλου του χρόνου, γλωσσάρι, βιβλιογραφία και κείμενα, καθώς και ποιήματα-σημεία αναφοράς, ποιητικά βραβεία και αυτοαναφορικά ποιήματα. Επίσης υπάρχει διαδραστικός χάρτης όπου μπορεί κανείς να επιλέξει τόπους που

αναφέρονται σε ποιήματα, τόπους γέννησης, κατοικίας και θανάτου ποιητών (<http://rpo.library.utoronto.ca/map-rpo>). Αναφέρονται οι σκοποί της σελίδας και οι συντελεστές της, όπως και όλα τα σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα και την ορθή χρήση του ιστότοπου, π.χ. διδασκαλία, έρευνα, μελέτη. Υπάρχει δυνατότητα επικοινωνίας με τους διαχειριστές της σελίδας με φόρμα επικοινωνίας. Ο σχεδιασμός είναι απλός, πολύ προσεγμένος, με πολύ συστηματικό τρόπο τακτοποιείται το υλικό πάνω στη σελίδα, ίσως θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί λίγο μεγαλύτερη γραμματοσειρά και τα χρώματα είναι άσπρο-μαύρο, με εξαίρεση το πτυσσόμενο μενού που είναι σε κεραμιδί χρώμα.

Παρόμοια εργασία έχει γίνει με τον Ποιητικό Άτλαντα (<http://www.poetryatlas.com/>), όπου μπορεί ελεύθερα να συνεισφέρει όποιος θέλει ποιήματα για διάφορους τόπους. Σε πλαίσιο αναζήτησης πληκτρολογεί κανείς τον τόπο που τον ενδιαφέρει και διαβάζει τα ποιήματα που υπάρχουν καταχωρισμένα για τον τόπο αυτό (υπάρχουν πολλά ποιήματα και για ελληνικά μέρη). Επίσης υπάρχει η δυνατότητα να αναζητήσει κανείς ποιητή ή ποίημα, υπάρχει λίστα αλφαβητική και αναζήτηση ακόμη και με τον πρώτο στίχο. Εξαιρετική αισθητική παρουσίαση σε λευκό φόντο με γαλάζια διακόσμηση με φτερό και την κορυφή της Υδρογείου και γαλάζιο μενού επιλογών. Υπάρχει σύνδεση με τα κοινωνικά δίκτυα και δυνατότητα επικοινωνίας με την εταιρεία που διαχειρίζεται τον ιστότοπο. Παρότι είναι εμπορικός δικτυακός τόπος, δεν υπάρχουν διαφημίσεις. Γίνεται πλήρης αναφορά στους όρους χρήσης και τα πνευματικά δικαιώματα. Η πλοήγηση είναι εύκολη και η εκπαιδευτική αξιοποίηση του δικτυακού τόπου είναι απολύτως εφικτή και πρωτότυπη.

Στο www.poetryarchive.org και στο www.poets.org μπορεί κανείς να επιλέξει και να διαβάσει ποιήματα μέσα από διάφορες κατηγοριοποιήσεις (ευρετήριο ακόμη και ως προς τη μορφή – μπαλάντες, χαϊκού, λίμερικ), να βρει ποιητές απ' όλο τον κόσμο, όλους τους αιώνες από τον 16^ο και εξής, αλλά και να διαβάσει άρθρα και δημοσιεύσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει υλικό, δραστηριότητες και σενάρια διδασκαλίας και να επιλέξει μέσα από μία μεγάλη συλλογή αυτό που ταιριάζει καλύτερα στην ηλικία και το επίπεδο των μαθητών του. Έχει εκφραστεί, πάντως, η κριτική ότι στα σενάρια αυτά δεν υπάρχει κάποιο σώμα κειμένου ή μία καθαρή οργανωτική δομή του σκεπτικού του σεναρίου, ώστε ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει και να επιλέξει το καλύτερο ή το πιο κατάλληλο (Arts Council England, 2010). Η πρώτη από τις δύο είναι μια καλά δομημένη αρχιτεκτονικά ιστοσελίδα, με ωραίο

σχεδιασμό και τακτοποιημένο όμορφα το υλικό. Στο πτυσσόμενο μενού δίνονται διάφορες επιλογές: εξερεύνηση, μελέτη, διδασκαλία, ποίηση για παιδιά, αγορά από το κατάστημα (ηχογραφημένα αρχεία, είδη γραφείου, βιβλία, cd). Συνδέεται με τα κοινωνικά δίκτυα και λαμβάνει ενημερωτικό δελτίο αν εγγραφεί κάποιος. Επίσης, μπορεί κανείς να συνεισφέρει οικονομικά είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε να γίνει χορηγός της ιστοσελίδας, η οποία εποπτεύεται από το Arts Council England. Η πλοήγηση είναι εύκολη, δεν είναι αχανές το περιεχόμενο και η αισθητική πολύ απλή. Ειδικά για εκπαιδευτικούς και μαθητές υπάρχει υλικό που μπορεί να είναι δωρεάν, μπορεί και να αγοραστεί –ειδικά κάποια βοηθήματα για τις εξετάσεις GCSE.

Και στον δικτυακό τόπο www.poets.org υπάρχει ηλεκτρονικό κατάστημα. Το περιεχόμενο της αρχικής σελίδας χωρίζεται σε τρεις στήλες, με τη μεσαία να είναι ευρύτερη, και με τακτοποιημένους τους υπερσυνδέσμους προς διάφορα ποιήματα, συλλογές, προτεινόμενα βιβλία ή υπηρεσίες. Ο συγκεκριμένος δικτυακός τόπος βραβεύτηκε το 2017 ως ο καλύτερος από την Ένωση Σχολικών Υπευθύνων Βιβλιοθήκης. Υπάρχει αναφορά στα ονόματα και τα στοιχεία των συντελεστών. Από εκπαιδευτικής απόψεως, προτείνονται δραστηριότητες ανά μήνα και ημέρα για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν το ποίημα που τους ενδιαφέρει να απαγγείλουν, ώστε να αποκαλύψουν την προσωπική τους αναγνωστική ανταπόκριση στον δικτυακό τόπο *Poetry Out Loud* (<http://www.poetryoutloud.org>). Το προετοιμάζουν επιλέγοντας τις λέξεις όπου θα δώσουν έμφαση, αποφασίζοντας για τη ροή από τον ένα στίχο στον άλλο και τα σημεία των παύσεων. Δίνονται οδηγίες για τη σωστή απαγγελία και στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς που θέλουν να εμπλέξουν τους μαθητές στην απαγγελία Ποίησης ή και να συμμετάσχουν ή να οργανώσουν κάποιον σχετικό διαγωνισμό. Υπάρχουν σχέδια μαθήματος για τον εκπαιδευτικό, καθώς και ο τρόπος που συνδυάζονται με τον Κοινό Πυρήνα (ΑΠΣ), και παρατίθενται γνώμες εκπαιδευτικών που έχουν δουλέψει το πρόγραμμα αυτό. Δίνεται μεγάλη έμφαση στην εμπλοκή εκπαιδευτικών σε διαγωνισμούς απαγγελίας. Υπάρχει μια μικρού μεγέθους αρχική σελίδα με πολύ καλά τακτοποιημένο το υλικό. Η πλοήγηση είναι εύκολη καθώς υπάρχει και ο χάρτης του δικτυακού τόπου. Υπάρχει αναφορά στα πνευματικά δικαιώματα και τους όρους χρήσης, όπως και στα συνεργαζόμενα ιδρύματα και οργανισμούς.

Στον δικτυακό τόπο <http://www.lyrikline.org/en/home/> (γερμανικής κατασκευής αλλά αγγλόφωνος) υπάρχει η δυνατότητα επιλογής μεταξύ αρκετών ευρωπαϊκών και μη γλωσσών, ώστε να έχουν πρόσβαση οι ενδιαφερόμενοι αναγνώστες και ακροατές ποίησης από όλη την Ευρώπη και τον κόσμο. Στο ευρετήριο υπάρχουν μόνο τρεις αρχικές επιλογές (ποιήματα, ποιητές και νέα), οι ποιητές ταξινομούνται αλφαβητικά, ανά γλώσσα και ανά χώρα, ενώ τα ποιήματα ανά γλώσσα σύνθεσης και μετάφρασης, ποιητικά γένη και όψεις λ.χ. ερωτική, σατιρική, αφηγηματική, παιδική, πολιτική, αυτοαναφορική και οπτική ποίηση. Επίσης υπάρχει κατηγοριοποίηση:

- ως προς το θέμα, το οποίο διακλαδίζεται έτι περαιτέρω σε υποκατηγορίες (πολιτισμός και επιστήμη, ζωή και ανθρώπινες σχέσεις, φύση και κοινωνία)
- ως προς το ποιητικό είδος και την ορολογία (λ.χ. μπαλάντα, χαϊκού, ωδή, σονέτο κλπ.).

Υπάρχουν τα σταθερά στοιχεία όλων των δικτυακών τόπων, αναζήτηση, πνευματικά δικαιώματα, όροι χρήσης, στοιχεία των συντελεστών, πλαίσιο έρευνας, εγγραφή και ενημερωτικό δελτίο, προώθηση σε κοινωνικά δίκτυα, βίντεο, ιστολόγιο, λίστες αναπαραγωγής οπτικοακουστικών αρχείων, on line αναγνωστική κοινότητα. Πολύ διακριτική και καλοσχεδιασμένη, εύκολη στην πλοήγηση ιστοσελίδα, εύχρηστη και διδακτικά αξιοποιήσιμη.

Το Πανεπιστήμιο του Buffalo στις Η.Π.Α. έχει δημιουργήσει έναν δικτυακό τόπο (Κέντρο Ηλεκτρονικής Ποίησης: <http://epc.buffalo.edu/>) στον οποίο υπάρχει ευρετήριο ανά ποιητή, βιβλιοθήκη με κείμενα λογοτεχνικά και θεωρητικά, περιοδικό, ιστολόγιο, σύνδεσμοι με άλλους δικτυακούς τόπους και με την αντίστοιχη σελίδα στο facebook. Επίσης υπάρχει σύνδεσμος προς την ιστοσελίδα PennSound (Πανεπιστήμιο της Pennsylvania) όπου υπάρχουν ηχογραφήσεις, διάφορα αρχεία ήχου, ταινίες, ραδιόφωνο on line, ανθολογίες και αφιερώματα. Υπάρχουν αναγνώσεις (σε μετάφραση και επενδεδυμένες με μουσική) αρχαϊκών ελληνικών ποιημάτων διαφόρων λυρικών ποιητών (Αλκμάν, Σαπφώ, Ιπώναξ κ.α.), καθώς και αναγνώσεις σε μετάφραση και με σχολιασμό αποσπασμάτων από τον Όμηρο, τη Σαπφώ, τον Αισχύλο και τον Μελέαγρο. Απλά σχεδιασμένη ιστοσελίδα, με ιστολόγιο και χώρο στα κοινωνικά δίκτυα, οι αναρτήσεις στα οποία ενσωματώνονται σε ειδικό πλαίσιο ώστε να φαίνονται. Δεν είναι αρκετά πρόσφατες, ωστόσο. Υπάρχει σύνδεση με την

ιστοσελίδα του τμήματος Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου του Buffalo, προβάλλονται συγκεκριμένες εκδηλώσεις π.χ. φεστιβάλ ηλεκτρονικής Ποίησης, και επίσης δίνεται η δυνατότητα να κάνει κανείς κάποια δωρεά. Η πλοήγηση είναι πολύ εύκολη, ωραία χρώματα, απλά και ευκρινή γράμματα στην αρχική σελίδα, όχι και τόσο στις επόμενες.

Ο δικτυακός τόπος Digital Thoreau (www.digitalthoreau.org), ο οποίος είναι αφιερωμένος στον Henry David Thoreau (Αμερικανό συγγραφέα, φιλόσοφο και ακτιβιστή), δημιουργήθηκε από το State University of New York σε συνεργασία με τη Thoreau Society και το Walden Woods Project, με στόχο να προαγάγει την προσεκτική ανάγνωση των έργων του συγγραφέα με νέους τρόπους που επωφελούνται από την τεχνολογία για να φωτίσουν τη διαδικασία της δημιουργίας του κειμένου, αναδεικνύοντας τη ρευστότητα και τις αναθεωρήσεις της συγγραφής, και να διευκολύνουν τη συζήτηση σχετικά με την έκφραση των ιδεών του. Υπάρχουν τρία projects, εκ των οποίων το σπουδαιότερο είναι το “Walden: A fluid text edition”, όπου συγκρίνονται οι αλληπάλληλες εκδοχές του κειμένου, όπως προέκυψαν σταδιακά κατά τη σύνθεση του κειμένου. Ο δικτυακός τόπος είναι πολύ καλαίσθητος και άρτια σχεδιασμένος, με σωστό μέγεθος γραμματοσειράς και εύκολη πλοήγηση. Λειτουργεί ως μια αναγνωστική κοινότητα και διαθέτει ιστολόγιο και σελίδα σε κοινωνικά δίκτυα, ενώ μπορεί ο εκπαιδευτικός να εγγράψει τους μαθητές του σε μία ομάδα ανάγνωσης και να επιλέξει αν θα κοινοποιήσει κάποιες από τις συνομιλίες τους. Τέλος, αναφέρονται οι συντελεστές και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που συνεισφέρουν υλικό.

Ο δικτυακός τόπος Open Source Shakespeare (An experiment in Literary Technology-<http://www.opensourceshakespeare.org/>), ο οποίος αυτοπροσδιορίζεται ως «ένα πείραμα στη λογοτεχνική τεχνολογία», είναι ένας ανοιχτός, διερευνητικός χώρος, όπου μπορεί να βρει κανείς, όχι μόνο όλα τα έργα του Shakespeare (θεατρικά, ποιήματα-σονέτα), αλλά και να διεξαγάγει όποια έρευνα επιθυμεί. Ο χώρος προσφέρεται για αναζήτηση με κριτήρια όπως λέξεις – κλειδιά, σκηνές, ρόλους – χαρακτήρες, διαθέτει σύνθετη αναζήτηση, συμφραστικούς πίνακες, στατιστικά, ακόμη και τη δυνατότητα επιλογής δύο σονέτων για συγκριτική μελέτη. Αυτές οι δυνατότητες δίνουν πολλές ευκαιρίες για διδακτική αξιοποίηση του ιστότοπου, ο οποίος δημιουργήθηκε στα πλαίσια διατριβής στο Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου George Mason (Η.Π.Α.). Το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι

άνθρωποι του πνεύματος και λάτρεις του Shakespeare. Η λογική του, συνοψίζεται σε τέσσερις λέξεις-χαρακτηριστικά: Power, Flexibility, Friendliness, Openness (Δύναμη, Ευελιξία, Φιλικότητα, Ανοικτότητα). Πρόκειται για έναν αισθητικά άρτιο ιστότοπο, με καλά τακτοποιημένα τα πλαίσια επιλογών σε στήλες, καλά οργανωμένο περιεχόμενο, εύκολη πλοήγηση, με δυνατότητα να τοποθετήσει κανείς στον δικό του περιηγητή το πλαίσιο αναζήτησής του για τα έργα του Shakespeare. Δεν είναι ευκρινές πόσο συχνά ανανεώνεται η ιστοσελίδα, ίσως να μην είναι και απαραίτητο, βέβαια, λόγω της φύσης της.

Το αρχείο του William Blake (<http://www.blakearchive.org/blake/>) περιλαμβάνει όλα τα έργα του, καθώς και πληθώρα οπτικού υλικού από τα εικονογραφημένα του βιβλία, τα χειρόγραφα, τα γράμματα και τα εικαστικά του έργα. Οι εικόνες συνοδεύονται από μεταγραφή του κειμένου που περιέχουν και υπάρχει επίσης κατάλογος των συλλογών απ' όπου προέρχονται οι εικόνες. Η αναζήτηση γίνεται με λέξεις κλειδιά ή με βάση τον τύπο και το περιεχόμενο των εικόνων. Επίσης μπορεί να βρει κανείς τα τεύχη του περιοδικού Blake/An illustrated Quarterly, την εργοβιογραφία, το Γλωσσάριο, το Χρονολόγιο, πόρους για περαιτέρω έρευνα, βιβλιογραφία, δικτυογραφία, καθώς και ενσωματωμένη την ψηφιακή έκδοση των ποιητικών και πεζογραφικών απάντων του από τον David V. Erdman με σχολιασμό του Harold Bloom με τίτλο: *The Complete Poetry and Prose of William Blake*. Εκεί υπάρχει επιπλέον δυνατότητα αναζήτησης. Απλός σχεδιασμός, εύκολη πλοήγηση, δυνατότητα επικοινωνίας και αποστολής ενημερωτικού δελτίου, παρουσία στα κοινωνικά δίκτυα, αναλυτική αναφορά στους όρους χρήσης και τα πνευματικά δικαιώματα και ύπαρξη υπερσυνδέσμων προς παρεμφερείς δικτυακούς τόπους.

Το αρχείο του Walt Whitman (www.whitmanarchive.org) περιλαμβάνει δημοσιευμένα έργα, κείμενά του σε εφημερίδες και περιοδικά, χειρόγραφα, σημειωματάρια, μεταφράσεις ποιημάτων του σε άλλες γλώσσες, βιογραφία, χρονολόγιο, επιστολές, βιβλιογραφία, κριτικές και σχολιασμοί (βιβλία και άρθρα σε pdf ή html, εικόνες, ηχογραφήσεις, πορτραίτα του ποιητή και πόρους για τη διδασκαλία (ειδική ιστοσελίδα από το Πανεπιστήμιο της Iowa για τον Walt Whitman και την Emily Dickinson). Πολύ απλός σχεδιασμός, έμφαση στην οικονομική υποστήριξη του αρχείου, αναφορά στους υποστηρικτές/χορηγούς του ιστότοπου, στους διαχειριστές, οι οποίοι προέρχονται από πανεπιστημιακά ιδρύματα. Γίνεται τακτική ανανέωση της ιστοσελίδας (τελευταία ενημέρωση - Δεκέμβριος 2017),

υπάρχει ανατροφοδότηση, απλή, καλοσχεδιασμένη, με σχετικά ευανάγνωστη γραμματοσειρά, όχι χαοτική και με εύκολη πλοήγηση.

Στον δικτυακό τόπο του National Association for the Teaching of English (NATE) www.nate.org.uk (Εθνικός Οργανισμός για τη Διδασκαλία της Αγγλικής – H.B.) μπορεί να βρει κανείς άρθρα, μελέτες, εισηγήσεις, αναφορές, σχέδια μαθήματος, ο,τιδήποτε αφορά στη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Αγγλική εκπαίδευση. Επίσης στη βιντεοπύλη youtube υπάρχει πλήθος βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών και διδακτικών προσεγγίσεων ποιημάτων βάσει διαφόρων μεθοδολογιών. Επίσης θα πρέπει να αναφερθούν η Μηχανή Ποιητικής Ιδέας (Poetry Idea Engine), η οποία προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας ποιητικών ειδών, όπως το λίμερικ ή το χαϊκού, με τη σχετική καθοδήγηση.

Κατόπιν της έρευνας που διεξήγαγε η ομάδα «Poetry and Young People Project Review Group» υπό την εποπτεία του Arts Council England, διατυπώθηκαν στην έκθεσή τους τα ακόλουθα συμπεράσματα και προτάσεις για το μέλλον (Arts Council England, 2010): ενώ η Ποίηση αποτελεί ένα πολύτιμο τμήμα της εθνικής ζωής των Άγγλων, το υπάρχον αναγνωστικό κοινό είναι πολύ μικρότερο απ' ό, τι θα μπορούσε να είναι, όπως και ο ενθουσιασμός στα σχολεία για την Ποίηση, αφού πολλοί εκπαιδευτικοί την βλέπουν ως «πρόβλημα» και πολλοί μαθητές ως κάτι βαρετό. Η έρευνα έδειξε ότι για την κατάσταση αυτή ευθύνονται πολλοί παράγοντες, όπως η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον τομέα της Ποίησης, η ανορθολογική αναπαραγωγή των πόρων και η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών. Οι στόχοι που διατυπώνονται στην έρευνα είναι να έχουν στη διάθεσή τους όλοι οι μαθητές στο σχολείο μια μεγάλη ποικιλία ποιημάτων, κλασικών και συγχρόνων, από πολλές διαφορετικές κουλτούρες, και να ανταποκρίνονται με ενεργητικούς και δημιουργικούς τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζονται επαρκώς με ψηφιακούς πόρους, να εκπαιδεύονται οι ίδιοι και να εκπαιδεύουν στη συνέχεια τους μαθητές στη γραφή της Ποίησης, να υπάρχει πρόσβαση σε δικτυακούς τόπους, όπου θα μπορούν οι νέοι να διαβάσουν, να γράψουν και να μοιραστούν Ποίηση, και να δίνονται ευκαιρίες ενασχόλησης με την Ποίηση σε εργαστήρια, αναγνωστικές κοινότητες, βιβλιοθήκες και καλλιτεχνικά κέντρα. Στα πλαίσια αυτών των προτάσεων δημιουργήθηκε ο δικτυακός τόπος Young Poets' Network (ypn.poetrysociety.org.uk), όπου οι νέοι μπορούν να βρουν περιεχόμενο κοντά στα ενδιαφέροντά τους, να επικοινωνούν με ποιητές, να βρίσκουν

ψηφιακούς πόρους και συμβουλές πάνω στη σύνθεση ποιημάτων, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και εκδηλώσεις και γενικώς να εμπλέκονται δημιουργικά με την Ποίηση. Καλοσχεδιασμένη και αισθητικά άρτια ιστοσελίδα, τακτοποιημένο το υλικό, εύκολη πλοήγηση, δυνατότητα αναζήτησης, παροχή ενημερωτικού δελτίου και παρουσία στα κοινωνικά δίκτυα, αναγράφονται οι όροι και οι προϋποθέσεις της χρήσης του δικτυακού τόπου, καθώς και όλα τα σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα.

Ακόμη και μία απλή περιήγηση στους συγκεκριμένους δικτυακούς τόπους ικανοποιεί τον επισκέπτη, ιδίως τον εκπαιδευτικό και τον ερευνητή του ποιητικού φαινομένου, καθώς διακρίνονται για την ποιότητα, την πρωτοτυπία και τη διαδραστικότητα πολλών απ' αυτούς, την υψηλή χρηστικότητα και την προστιθέμενη αξία στο επίπεδο της διδασκαλίας. Σε κάποιες περιπτώσεις δικτυακών τόπων μπορούμε να μιλήσουμε για πρακτικές έκθεσης «ψηφιακών αρχαιολογικών εκθεμάτων» αλλά γενικά οι συγκεκριμένοι δικτυακοί τόποι που παρουσιάστηκαν στην παρούσα διατριβή επελέγησαν ως οι άριστοι σε επίπεδο περιεχομένου, ως προς τη δυνατότητα προσαρμογής σε νέα δεδομένα και χειρισμού του περιεχομένου, την ικανότητα εξέλιξης και μετάπλασης των ψηφιακών πόρων ώστε να παραμένουν δυναμικοί, ανοικτοί και πολύμορφοι, και κυρίως τη δυνατότητα να επινοούν εκ νέου τον εαυτό τους, σύμφωνα με τα κριτήρια του Δούκα (Δούκας, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, τα σημεία στα οποία εντοπίζεται συγκριτικό πλεονέκτημα ως προς τη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης (και ως προς την παιδαγωγική αντίληψη και ως προς την προσέγγιση -από ιστορικοφιλολογική ως αναγνωστική ανταπόκριση, συγκριτική θεώρηση και πολιτισμική κριτική) είναι τα ακόλουθα:

- οι ταξινομήσεις με θεματικά και άλλα κριτήρια βοηθούν πολύ στον εντοπισμό του κατάλληλου υλικού, ειδικά σε διδακτικές προσεγγίσεις θεματικού ή μορφολογικού τύπου (π.χ. ποιήματα με συγκεκριμένη θεματολογία ή συγκεκριμένης τεχνολογίας), και στη συγκριτική θεώρηση των ποιημάτων
- η διάδραση που υπάρχει ως τεχνική δυνατότητα του αναγνώστη όταν επιθυμεί να επικοινωνήσει, να σχολιάσει, να καταθέσει τη δική του ποιητική πρόταση ή άποψη (και η σύνδεση με τα κοινωνικά δίκτυα)
- η παροχή διδακτικών προτάσεων προς τους εκπαιδευτικούς
- η δυνατότητα δημιουργικής γραφής και απαγγελίας της Ποίησης (ισχυρές διδακτικές παραδόσεις στην αγγλοσαξονική εκπαίδευση)

- στην περίπτωση του Digital Thoreau η τεχνολογία φωτίζει τη διαδικασία της ποιητικής δημιουργίας με τη σύγκριση των αλληπάλληλων εκδοχών του κειμένου (θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και σε ποιήματα του Δ. Σολωμού και του Κ.Π. Καβάφη)
- ηλεκτρονικά δομικά παίγνια και μηχανή ποιητικής ιδέας (για όσους εκπαιδευτικούς συμφωνούν σε θεωρητικό επίπεδο με τις συγκεκριμένες πρακτικές).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι συγκεκριμένοι αγγλόφωνοι δικτυακοί τόποι κινούνται σε διαφορετικό μήκος κύματος από τους αντίστοιχους ελληνικούς, παρότι δεν διαφέρουν ούτε ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά, ούτε ως προς την καταλληλότητα και προσαρμοστικότητα του περιεχομένου τους. Η διαφορά έγκειται στην κατεύθυνση της χρήσης και αξιοποίησης του υλικού για εκπαιδευτικούς σκοπούς και ο αντίστοιχος σχεδιασμός στους περισσότερους απ' αυτούς. Οι ελληνικοί κόμβοι για την Ποίηση δεν δημιουργήθηκαν με στόχο τη διδακτική αξιοποίηση οπότε είναι φυσικό να μη διαθέτουν κάποια απ' αυτά τα χαρακτηριστικά. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η Πύλη για την ελληνική γλώσσα, η οποία συνεχώς εμπλουτίζεται και εξελίσσεται, όπως και το Ψηφιακό Σχολείο και το Φωτόδεντρο με τη μεγάλη συλλογή μαθησιακών αντικειμένων. Και φυσικά, πάντα υπάρχει η έντυπη μορφή, είτε για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού, είτε για τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως τα τεχνικά μέσα δεν εξασφαλίζουν απαραίτητα μια καλή διδασκαλία αλλά απλώς τη διευκολύνουν, συνεπώς η υστέρηση σ' αυτά δεν συνεπάγεται αναγκαστικά έλλειμμα στην ποιότητα της διδακτικής προσέγγισης.

Κεφάλαιο 3ο: Υλικό και συμπεράσματα συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν κατά το διάστημα Αυγούστου-Σεπτεμβρίου 2016, ήταν συνολικά επτά και οι εκπαιδευτικοί που συνέβαλαν με τη συμμετοχή τους στην έρευνα αυτή έδωσαν σε ηχητικό αρχείο τη συγκατάθεσή τους. Χρησιμοποιούνται μόνο τα αρχικά των ονομάτων τους, είναι όλες γυναίκες μεταξύ σαράντα και πενήντα ετών, βρίσκονται όλες στη δεύτερη δεκαετία της υπηρεσίας τους στη Δημόσια Εκπαίδευση, εργάζονται όλες σε σχολεία της Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας (μία σε Γυμνάσιο, μία σε Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο και οι υπόλοιπες πέντε σε Γενικά Λύκεια) και επιμορφώθηκαν στο ίδιο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου από την ερευνήτρια.

Τα κρίσιμα ζητήματα-**βασικά θέματα** προς διερεύνηση μέσω των συνεντεύξεων ήταν:

1. Η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της Ποίησης ως γνωστικού, διδακτικού και εξεταστέου ή μη αντικειμένου.
2. Οι διδακτικές πρακτικές τους (από τη φάση της επιλογής με συγκεκριμένα κριτήρια του ποιητικού κειμένου που θα διδάξουν, την πειθαρχία ή όχι στο λογοτεχνικό κανόνα, έπειτα στον σχεδιασμό της διδασκαλίας με τη συνδρομή συγκεκριμένων πόρων και πηγών και επί τη βάσει συγκεκριμένων αρχών, κριτηρίων και θεωριών, μέχρι την υλοποίηση του σχεδίου μαθήματος και τις διδακτικές πρακτικές πριν και μετά το πρόγραμμα επιμόρφωσης) και κατά πόσον και σε ποια σημεία αυτές διαφοροποιήθηκαν.
3. Η γενικότερη στάση τους έναντι της εισαγωγής των ΤΠΕ στη διδασκαλία, ο προβληματισμός τους αναφορικά προς την προστιθέμενη αξία της εισαγωγής αυτής, καθώς και η στάση τους έναντι της συγκεκριμένης Επιμόρφωσης και οι λόγοι που την επέλεξαν.
4. Η αφήγηση προσωπικών ιστοριών επιτυχούς ή ανεπιτυχούς αξιοποίησης των ΤΠΕ στο μάθημα της Ποίησης.

Μετά την πλήρη απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την κωδικοποίηση των δεδομένων, ακολούθησε η διαδικασία αντιπαραβολής των κωδικών έτσι ώστε να συγχωνευθούν οι παρόμοιοι και να οργανωθούν σε θεματικές

κατηγορίες. Εν συνεχεία, οι θεματικές κατηγορίες συγκρότησαν τις τρεις θεματικές ενότητες, οι οποίες απαντούν στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και είναι οι εξής: α) Η Ποίηση ως γνωστικό και διδακτικό αντικείμενο, β) Διδακτικές πρακτικές πριν και μετά την επιμόρφωση και γ) Αναστοχασμός – συμπεράσματα. Αναλυτικά οι θεματικές ενότητες περιλαμβάνουν τις ακόλουθες κατηγορίες:

1) Η Ποίηση ως γνωστικό-διδακτικό αντικείμενο

- Σχέση με την Ποίηση
- Εκπαίδευση πάνω στην Ποίηση
- Επιμόρφωση
- Κίνητρα επιμόρφωσης
- Στάσεις έναντι της Ποίησης
- Εξέταση της Ποίησης
- Τήρηση ή απόκλιση από τον λογοτεχνικό κανόνα

2) Διδακτικές πρακτικές πριν και μετά την επιμόρφωση

- Προετοιμασία εκπαιδευτικού
- Επίδραση θεωριών μάθησης και λογοτεχνίας
- Κρίσιμα στοιχεία ποιότητας σεναρίου
- Συγκεκριμένες αλλαγές στη διδασκαλία
- Σημεία διαφοροποίησης διδακτικών πρακτικών
- Παράγοντες διαφοροποίησης διδακτικών πρακτικών
- Αντιδράσεις μαθητών

3) Αναστοχασμός – συμπεράσματα

- Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ποίησης
- Προβληματικά σημεία
- Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στον κριτικό γραμματισμό –η παράμετρος των Τ.Π.Ε.
- Συνεργασία
- Αναφορά στο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και το ευνοϊκό κοινωνικό περιβάλλον ως παράγοντα ώθησης του παιδιού προς τη μόρφωση

1η θεματική ενότητα: Η Ποίηση ως γνωστικό – διδακτικό αντικείμενο

Οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν με ερωτήματα τα οποία στόχευαν στη διερεύνηση του παιδαγωγικού και διδακτικού προφίλ των εκπαιδευτικών, στην ανακάλυψη των λόγων για τους οποίους επέλεξαν τη συγκεκριμένη επιμόρφωση και της επίδρασης που είχε το όλο πρόγραμμα στη διδακτική τους προσέγγιση της Ποίησης. Ακολουθούν αναλυτικά οι θεματικές κατηγορίες αυτής της θεματικής ενότητας.

• Σχέση με την Ποίηση

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με την προτίμησή τους σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από το εύρος των φιλολογικών μαθημάτων με στόχο να διαπιστωθεί αν υπάρχει ιδιαίτερη προτίμηση στην Ποίηση. Τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι προτιμούν να διδάσκουν τα Αρχαία Ελληνικά, μία την Έκθεση-Έκφραση, μία τη Λογοτεχνία (στην ίδια θέση με την Ιστορία) και δύο την Έκθεση-Έκφραση στην ίδια θέση με τη Λογοτεχνία.

Ακολούθως ζητήθηκε διευκρίνιση αν η εκπαιδευτικός προτιμά την Ποίηση ή την πεζογραφία. Οι δύο επιλέγουν την Πεζογραφία, τέσσερις επιλέγουν την Ποίηση και η Χ.Μ. αναφέρεται στην Ποίηση με τα ακόλουθα λόγια: *«Δεν θα έλεγα ότι έχω ιδιαίτερη προτίμηση στο ένα ή στο άλλο γιατί τα αγαπώ και τα δύο εξίσου. Θεωρώ, όμως, ότι η Ποίηση είναι λίγο πιο δύσκολη γιατί είναι πιο υπαινικτική, είναι κάτι το εντελώς προσωπικό, το οποίο δεν είναι εύκολο να το αποκρυπτογραφήσεις ως προς τα μηνύματα και ως προς τα νοήματα και να συναινέσεις και με αυτά που πιθανόν είχε στη σκέψη του ο συγγραφέας ή ο δημιουργός εκείνη τη στιγμή»*. Η Σ.Κ. δικαιολογεί την προτίμηση της στη διδασκαλία της Ποίησης ως εξής: *«Το ποιητικό κείμενο είναι πιο ευσύνοπτο, έχει καλύτερη ανταπόκριση στα παιδιά, δεν το βαριούνται τόσο εύκολα, μπορούν να ενεργοποιήσουν περισσότερο τη φαντασία τους, αρέσει περισσότερο στα παιδιά η Ποίηση, νομίζω, τα δυσκολεύει, όμως»*.

Εντοπίζεται εδώ η κυρίαρχη αντίληψη για την Ποίηση ως **«δύσκολο λογοτεχνικό είδος»**, ως **γρίφος** που περιμένει την επίλυσή του και πιθανόν έχει μία και μόνη σωστή λύση, το ένα και μοναδικό νόημα που ήθελε ο ποιητής να εκφράσει. Αναδεικνύεται, ωστόσο, η εμπειρική άποψη ότι η Ποίηση αρέσει περισσότερο στα παιδιά και ως αίτιο αυτού προκρίνεται το μέγεθος των ποιημάτων σε σχέση με των πεζογραφημάτων αλλά και η δυνατότητα ενεργοποίησης της φαντασίας των παιδιών.

- **Εκπαίδευση πάνω στην Ποίηση**

Η επόμενη ερώτηση επιδιώκει να ανιχνεύσει τη σχέση των εκπαιδευτικών με την Ποίηση από τα μαθητικά-φοιτητικά χρόνια, καθώς και την εμπειρία τους από σχετικά μαθήματα ή επιμορφώσεις στο Πανεπιστήμιο ή αργότερα. Η Β.Π. ανέφερε τη θετική επιρροή που δέχτηκε από τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Ερατοσθένη Καψωμένο και Σόνια Ιλίνσκαγια, τόσο στη διαμόρφωση της σχέσης της με την Ποίηση, όσο και γενικότερα στη ζωή της. Τον Καψωμένο αναφέρει και η Σ.Κ. ως καθηγητή που τη βοήθησε να δει την Ποίηση με μια πιο επιστημονική ματιά. Επίσης και η Μ.Β., η οποία αναφέρθηκε στο μάθημα του Ξ. Κοκόλη (ανακάλεσε το όνομα του καθηγητή μετά τη λήψη της συνέντευξης) ως καθοριστικής σημασίας για την επαφή της με την Ποίηση, αλλά και σε μαθήματα πρωτοποριακά για την εποχή εκείνη στο Α.Π.Θ., όπως η κριτική και η θεωρία της Λογοτεχνίας, κατά τη διάρκεια των οποίων εξοικειώθηκε με τη μεταγλώσσα αλλά και με μεγάλες μορφές της θεωρίας της Λογοτεχνίας.

Η Φ.Κ. αναφέρθηκε σε πανεπιστημιακό μάθημα διδακτικής της Λογοτεχνίας αλλά η επαφή με το αντικείμενο χαρακτηρίζεται ως *«πολύ λίγη και μικρή, σύντομη»* ενώ περισσότερο ασχολήθηκε μόνη της προετοιμαζόμενη για το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Η Δ.Σ. αναφέρεται στην προτίμησή της στην Ποίηση ως προσωπική επιλογή της ωριμότητας (μετά τα μαθητικά και φοιτητικά χρόνια). Η Χ.Μ. αναφέρεται σε πολύ καλή σχέση και επιδόσεις στη Λογοτεχνία στα μαθητικά και φοιτητικά χρόνια αλλά ιδιαιτέρως στην πρακτική της ανάγνωσης και επεξεργασίας ολόκληρων κειμένων κατά τη φοίτησή της στο Πανεπιστήμιο. Αναφέρεται στη θετική εμπειρία της διδασκαλίας του «Άξιον Εστί» από τον αείμνηστο καθηγητή Λιαντίνη *«στην οποία εκπαιδευτική συνέντευξη είχα αγαπήσει ιδιαίτερα αυτόν τον τρόπο ανάπτυξης, επέκτασης και προσέγγισης της Ποίησης»*. Επιπλέον αναφέρεται στο ίδιο με τη Φ.Κ. μάθημα των Παιδαγωγικών στη Φιλοσοφική του ΕΚΠΑ, που περιελάμβανε τη διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας.

Επαναλαμβάνεται το στερεότυπο της ακαδημαϊκής θεωρίας, και συγκεκριμένα ενός *«δασκάλου-πνευματικού καθοδηγητή, με ευρεία μόρφωση και σοβαρή εξειδίκευση στο αντικείμενό του, που έχει ως κύρια καθήκοντα τη μεταβίβαση της πολιτισμικής γνώσης και τη διαμόρφωση της (λογικής) σκέψης των μαθητών»* (Φρυδάκη, 2009:106). Οι Bourdieu-Passeron παραθέτουν ένα παρόμοιο απόσπασμα

από τον Durkheim (Bourdieu & Passeron, 1977:61): «Οι άνθρωποι λένε πως ο νέος δάσκαλος θα καθοδηγηθεί από τις αναμνήσεις της ζωής του στο Λύκειο και ως μαθητής. Δεν βλέπουν πως αυτό καθορίζει τη διαιώνιση της ρουτίνας; Ο δάσκαλος του αύριο μπορεί να επαναλαμβάνει τις κινήσεις του δικού του δασκάλου του χτες και, εφόσον ο τελευταίος απλώς μιμούνταν τον δικό του δάσκαλο, δεν είναι σαφές πώς οποιαδήποτε καινοτομία μπορεί να βρει το δρόμο της μέσα σ' αυτή την αδιάσπαστη αλυσίδα αυτοαναπαραγόμενων μοντέλων» (Durkheim, 1977:5). Για τους οπαδούς της θεωρίας της αναπαραγωγής ένα ακόμη από παράδειγμα από τον ιδρυτή της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ο οποίος ερμήνευσε στο έργο του την αναπαραγωγή της κοινωνίας και της διαστρωμάτωσής της, εστιάζοντας το ενδιαφέρον του στο πώς τα άτομα εσωτερικεύουν και εκφράζουν κοινωνικά θεσμοποιημένες αξίες και συμπεριφορές.

- **Επιμόρφωση**

Πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία της Λογοτεχνίας, με εξαίρεση επιμορφωτικές ημερίδες και σεμινάρια σχολικών συμβούλων με σχετικές εισηγήσεις, δεν παρακολούθησε καμία από τις εκπαιδευτικούς. Από τα στοιχεία αυτά, που αφορούν βέβαια τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, οπότε και σπούδασαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής, εξάγεται το συμπέρασμα ότι δεν είχε δοθεί ιδιαίτερη σημασία στον παιδαγωγικό και μεθοδολογικό εξοπλισμό των φοιτητών της Φιλολογίας (που στη συντριπτική πλειοψηφία τους κατευθύνονταν προς τη Δημόσια Εκπαίδευση), ίσως γιατί η λογική των περισσότερων Πανεπιστημιακών τμημάτων Φιλολογίας δεν αποσκοπούσε στη δημιουργία σχολικών φιλολόγων. Όπως έδειξαν οι Certo et al. είναι απαραίτητη η προσέγγιση της Ποίησης και της διδακτικής της μεθοδολογίας κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Πανεπιστήμιο, αλλά και σε προγράμματα επιμόρφωσης, καθώς δίνεται η δυνατότητα προσωπικής εμπλοκής, εξερεύνησης, οικοδόμησης προσωπικών νοημάτων και συνεργασίας σε κοινότητες πρακτικής (Certo et al., 2012).

- **Κίνητρα επιμόρφωσης**

Με επόμενη ερώτηση επιχειρήθηκε να διερευνηθούν τα κίνητρα της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο εξάμηνο επιμορφωτικό πρόγραμμα και να διαπιστωθεί αν οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη σχετική επιμόρφωση ως άνωθεν επιβολή ή ως επιλογή τους.

Μόνο δύο από τις επτά εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ένιωσαν υποχρεωμένες να συμμετάσχουν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, το είδαν ως πίεση, ως κάτι που τους επιβαλλόταν, όχι αναγκαστικά από το σύστημα, αλλά από το γεγονός ότι δεν ήθελαν να υστερούν σε σχέση με τους άλλους συναδέλφους τους. Είδαν τη συγκεκριμένη Επιμόρφωση ως ευκαιρία για απόκτηση ενός τυπικού προσόντος, ωστόσο κατά τη διάρκεια του προγράμματος η οργάνωση, αλλά και η συνεργασία με τους συναδέλφους στην κατασκευή των σεναρίων, τις αποζημίωσε, καθώς ήταν μια καλή ευκαιρία για εξάσκηση, έρευνα και ανακάλυψη, παρότι η τελική εξέταση για την πιστοποίηση παρέμενε στο πίσω μέρος του μυαλού τους.

Οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ένιωσαν υποχρεωμένες να συμμετάσχουν στην επιμόρφωση, όχι επειδή το σύστημα το επέβαλε, αλλά επειδή θα έπρεπε να γνωρίσουν νέα πράγματα και τρόπους διδασκαλίας, καθώς θεωρούν τις ΤΠΕ το παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης και το να ακολουθήσουν την εξέλιξη αποτελεί γι' αυτές μονόδρομο. Η περιέργεια, επίσης, ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης και τη διδακτική του αξιοποίηση αναφέρεται ως κίνητρο, η αίσθηση της πρόκλησης, ενώ διευκρινίζεται από τη Χ.Μ. ότι, ενώ η συμμετοχή στο πρόγραμμα γίνεται ιδία βουλήσει, η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία θεωρείται γενικώς επιβεβλημένη στο σχολείο, πράγμα που σημαίνει ότι υφίσταται ένα υπόρρητο εκβιαστικό δίλημμα για τον εκπαιδευτικό.

Καθώς οι μεταβολές στο επίπεδο της οικονομίας και της τεχνολογίας είναι ραγδαίες και η κοινωνία της αγοράς επιβάλλει ωμά τις περισσότερες φορές τις ανάγκες της στην Εκπαίδευση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνεχώς μεταλλάσσεται υπό το πρίσμα των συγκεκριμένων αναγκαιοτήτων, όπως και ο τρόπος και οι όροι επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός από λειτουργός μετατρέπεται σε επαγγελματία που κρίνεται και αξιολογείται με βάση τα τυπικά προσόντα που διαθέτει (και τα οποία πρέπει συνεχώς να εμπλουτίζει) (Gee, 2004:88), την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου και τα απτά αποτελέσματα αυτού, πράγμα το οποίο συνεπάγεται γι' αυτόν μια συνεχή εξελικτική διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης, με συστατικά χαρακτηριστικά της την εργαλειακή επιτέλεση και διαχείριση (Μπουζάκης et al., 2011:30).

Μπορούμε, κατά συνέπεια, να αναγνωρίσουμε στο λόγο των εκπαιδευτικών βασικά στοιχεία του εργαλειακού λόγου που καθορίζει σήμερα τη δομή και τη

λειτουργία της Εκπαίδευσης και να υποθέσουμε βάσιμα ότι αυτός ο λόγος έχει επιφέρει μεταλλαγές στην εκπαιδευτική τους ταυτότητα. Είναι εντυπωσιακό ότι δεν αποδίδουν πίεση στο σύστημα ενώ την ίδια στιγμή αναγνωρίζουν ως επιβεβλημένη την ανάγκη της συγκεκριμένης επιμόρφωσης. Ενδεικτικό το απόσπασμα που ακολουθεί: «*πίστευα πάντοτε ότι η ικανότητα ενός δασκάλου, και μάλιστα φιλόλογου, μπορεί να εξαντλείται και στις προσωπικές του ικανότητες, στην αμεσότητα που έχει με τους μαθητές, στην επικοινωνία, στην ικανότητα επεξεργασίας του λόγου. Επίσης μου φαινόταν εξαιρετικά δύσκολο να μπορέσω να εξοικειωθώ μ' αυτές τις μορφές της τεχνολογίας. Στην πορεία, όμως, διαπίστωσα και κάτι άλλο, και σ' αυτό μάλλον με βοήθησαν και τα ίδια τα παιδιά, ζητώντας και απαιτώντας από μένα περισσότερα πράγματα, έστω και χωρίς να το καταλαβαίνουν. Εκεί, λοιπόν, κατάλαβα ότι χρειαζόταν να αλλάξω το εκπαιδευτικό μου προφίλ, χρειαζόταν να εμπλουτίσω τον τρόπο διδασκαλίας μου, τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματός μου μ' έναν άλλο τρόπο και με άλλες μεθόδους και η επιλογή ήταν καθαρά προσωπική, ουδέποτε το είδα σαν μορφή επιβολής και μάλιστα, αφού τελείωσα πάρα πολύ γρήγορα το Α επίπεδο, το γεγονός ότι είχα επιλεγεί για την επιμόρφωση Β επιπέδου με χαροποίησε ιδιαίτερα και το έκανα με πάρα πολύ μεγάλη χαρά και προθυμία». Η εκπαιδευτικός, παρότι προηγουμένως έχει εκφράσει έντονη τεchnοφοβία (Εδώ, λοιπόν, πρέπει να σας παραδεχτώ επίσης και κάτι άλλο. Μιλάτε με έναν άνθρωπο ο οποίος ήταν σταθερά, είχε μια άρνηση απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες, δεν ξέρω αν όλοι οι κλασικοί φιλόλογοι το παρουσιάζουν αυτό, εγώ τουλάχιστον για τον εαυτό μου το παραδέχομαι αυτό...) και αυτοπροσδιορίζεται ως κλασική φιλόλογος με όλες τις συνυποδηλώσεις του όρου, αντιλαμβάνεται ότι το να είναι κανείς «κλασικός φιλόλογος και μόνο» στο σημερινό σχολείο δεν αρκεί, θεωρεί πως υπάρχει κάποιο έλλειμμα που πρέπει να καλυφθεί με νέες πρακτικές-τεχνικές δεξιότητες, με αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του μαθήματος και ως προς τη μεθοδολογία. Είναι ανάγλυφη στο λόγο της η διαδικασία με την οποία επιχειρεί να επαναπροσδιορίσει την εκπαιδευτική της ταυτότητα και να υιοθετήσει νέα στοιχεία, τα οποία σηματοδοτούν την αλλαγή αυτής της ταυτότητας. Καμία από τις εκπαιδευτικούς, εξάλλου, δεν θέλει να μείνει πίσω στην εξέλιξη, μία εξέλιξη που πιστοποιείται με τη συνεχή απόκτηση τυπικών προσόντων και αξιολογείται με μηχανιστικούς τρόπους. Ειδικά η εξοικείωση με τη χρήση των ΤΠΕ και η εισαγωγή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία φαντάζει, όπως φαίνεται, το άκρον άωτον της επαγγελματικής εξέλιξης.*

Εξ αυτού, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να προσαρμοστούν, προσπαθούν να αναπλαισιώσουν το νέο στοιχείο στα ισχύοντα, μπαίνοντας σε μια διαδικασία νέας άρθρωσης και εξεύρεσης ισορροπίας μεταξύ ετερόκλητων στοιχείων (Κουτσογιάννης et al., 2015:64). Ουσιαστικά, υιοθετούν τη θεώρηση της εκπαίδευσης ως συστήματος διανομής, της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως συσσώρευσης γνώσεων και προσόντων, παρομοίως για μαθητές και διά βίου μαθητευόμενους εκπαιδευτικούς και, τέλος, της διαδικασίας ανέλιξης στην ιεραρχία ως αξιοκρατικής, εφόσον βασίζεται σε αντικειμενικά και μετρήσιμα προσόντα (Carr & Kemmis, 1986:44; Gee, 2004:88).

Όπως παρατηρούσε ο Χριστίδης ήδη από το 2001, η εισαγωγή της ηλεκτρονικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση καθορίστηκε από εμπορικές, κατά κύριο λόγο, παραμέτρους και όχι με βάση την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και τις ανάγκες της, ωστόσο κάθε κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος οφείλει να αντιπαρατεθεί έτσι ώστε, μέσα από την αντιπαράθεση, να αναδειχθεί η κοινωνικά χρήσιμη διάσταση των νέων τεχνολογιών. Παραθέτει το παρακάτω απόσπασμα, στο οποίο ερμηνεύεται η μυθοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και αποκαλύπτονται τα βαθύτερα αίτια της: *«Ο ιστορικός καθορισμός αυτής της νέας πραγματικότητας επιβάλλει την κριτική αξιολόγηση των -τεράστιων- δυνατοτήτων της, αλλά και των περιορισμών της, και δεν επιτρέπει τη μυθοποίησή της μέσα από την αναγωγή της στο -γνωστό- ανιστορικό σχήμα μιας γραμμικής, καθολικής έννοιας "προόδου". Η μυθοποίηση αυτή -που προωθείται για προφανείς λόγους- συγκαλύπτει το γεγονός ότι η τεχνολογική λογικότητα -στη σύγχρονη εκδοχή της- καθορίζεται από τις ιστορικές συντεταγμένες ενός συγκεκριμένου κοινωνικοοικονομικού μορφώματος -του καπιταλισμού ή, ακριβέστερα, του ύστερου καπιταλισμού- που βασίζει την ύπαρξή του στον έλεγχο της εργασίας και στις συναρτημένες έννοιες "κόστος"- "κέρδος" (Whitherford, στο Davis, Hirsch & Stack ό.π., 198-202, 243)»* (Χριστίδης, 2001). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Gee ως προς την εισαγωγή της ομαδικής εργασίας και της μεθόδου project. Θεωρεί πως αυτό εξυπηρετεί τις απαιτήσεις του σύγχρονου τρόπου εργασίας, οπότε οι αλλαγές στον τρόπο διεκπεραίωσης των σχολικών εργασιών θα έχουν αποτελέσματα και στον τρόπο εργασίας που επιλέγεται ως άριστος στη σύγχρονη αγορά εργασίας (Gee, 2004:88).

- **Στάσεις έναντι της Ποίησης**

Εν συνεχεία επιχειρήθηκε η διερεύνηση των κριτηρίων επιλογής ποιητικών κειμένων προς διδασκαλία, ο βαθμός συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο λογοτεχνικό κανόνα, καθώς και η άποψή τους σχετικά με την εξέταση της Ποίησης (ενδοσχολικά ή σε εθνικές εξετάσεις). Όλα όσα καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί στα ερωτήματα αυτά αναδεικνύουν τη στάση τους έναντι της Ποίησης, τόσο ως λογοτεχνικό είδος, όσο και κυρίως ως διδακτικό αντικείμενο. Μπορεί να ανιχνευθεί μέσα από τα λεγόμενά τους η στοχοθεσία τους και η γενικότερη φιλοσοφία τους σχετικά με τη διδασκαλία της Ποίησης. Πιο συγκεκριμένα, οι κατηγορίες στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με τη Ποίηση που διαμορφώθηκαν κατά την ανάλυση του λόγου τους ήταν οι εξής:

- Η Ποίηση ως γνώση του αντικειμένου (εργοβιογραφία ποιητών, γνώσεις γραμματολογίας) **A**
- Η Ποίηση ως ηθική, αισθητική, ψυχική καλλιέργεια και παράγοντας ανάπτυξης διαλόγου και επικοινωνίας **B**
- Η Ποίηση ως γνώση των ανθρώπων και του κόσμου (κριτική – διαθεματική προσέγγιση) **Γ**
- Η Ποίηση ως μεταβίβαση του πολιτισμικού κεφαλαίου ενός λαού, ως πηγή γνώσης της ιστορίας, της νοοτροπίας και της φιλοσοφίας του, ως καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησής του. **Δ**
- Η Ποίηση ως αισθητική απόλαυση, πνευματική καλλιέργεια, αναγνωστική ανταπόκριση. **E**

Οι συγκεκριμένες κατηγορίες μπορούν να ταξινομηθούν ως ακολούθως:

ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	Τραπεζική αντίληψη A, Δ		Μαθητοκεντρι κές- κοινων/πολ- κές B, E	Κριτικός Γραμμ/μός Γ
----------------------------	--------------------------------------	--	---	-----------------------------------

ΒΑΘΙΕΣ ΔΟΜΕΣ- Α.Π.Σ. ΛΟΓ/ΝΙΑΣ	Μιμητική Α, Δ		Γενετική- παραγωγική Β, Ε	Αναλυτική Γ
ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ Α.Π.Σ	Ακαδημαϊκή Α, Δ	Κοινωνική αποτελ/τητα Α, Δ	Μαθητοκεντρι- κή- εποικοδομητισ- μός Β, Ε	Κοινωνική αναδόμηση Γ
ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ		Προϊόν-επένδυση Α, Δ	Ανθρωπιστική Β, Ε	Κριτικό- διαλεκτικό παράδειγμα Γ
ΛΟΓΟΙ	Παραδοσιακός Α, Δ	Εργαλειακός Α, Δ	Προοδευτικός Β, Ε	Κριτικός Γ

Η πιο συχνή κατηγορία είναι η Ε, έπειτα έρχονται η Α και η Β και μία φορά απαντούν η Γ και η Δ. Αυτό σημαίνει πως οι περισσότερες εκπαιδευτικοί (5 στις 7) κινούνται στον προοδευτικό λόγο ενώ μόνο δύο, η Β.Κ. και Μ.Β. κάνουν ανοίγματα και στον κριτικό. Ο παραδοσιακός λόγος, ωστόσο, είναι παρών σε τρεις περιπτώσεις.

Σ.Κ.: «Τα κριτήριά μου είναι **πρώτα η ποιητική περίοδος που θέλω να εξετάσω, να είναι ένας εκπρόσωπος της ποιητικής περιόδου και μετά είναι και οι προσωπικές μου προτιμήσεις**, ομολογώ, δηλαδή τι μου αρέσει εμένα για να μπορέσω να το δώσω και στα παιδιά έτσι με περισσότερη άνεση», «Πάντα ξεκινάω με τον συγγραφέα, θέλοντας και μη, γιατί πρέπει τα παιδιά να καταλάβουν ποιος είναι, σε ποια περίοδο εντάσσεται, ποια ήταν η κοινωνική και πολιτική και οικονομική κατάσταση στην οποία έδρασε, ξεκινάμε με δυο λόγια για τον ποιητή». **Α**

Φ.Κ.: «να είναι το ποίημα **χαρακτηριστικό δείγμα ενός ρεύματος με το οποίο έχουμε ξεκινήσει να ασχολούμαστε ή χαρακτηριστικό δείγμα ενός ποιητή, τον οποίο προσπαθούμε να προσεγγίσουμε...** ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που με επηρεάζει είναι **κατά πόσον είναι εύκολο να προσληφθεί από τα παιδιά**-λαμβάνω δηλαδή κι αυτό υπόψη- το επίπεδο της τάξης, και βέβαια τι είναι αυτό που **θα τα**

ενδιαφέρει περισσότερο ή θα τα αγγίζει περισσότερο, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο το επίπεδο της τάξης αλλά και την ηλικία τους». **A, E**

Β.Π.: «Πρωτίστως μ' ενδιαφέρει το θέμα και στη συνέχεια μ' ενδιαφέρει ο συγγραφέας ή ποιητής εφόσον πρόκειται για την Ποίηση. Μ' ενδιαφέρουν επίσης και μ' απασχολούν γενικότερα... ο χρονολογικός άξονας, δηλ. η πορεία των λογοτεχνικών ρευμάτων στο πέρασμα των χρόνων από τότε που ξεκίνησε η νέα ελληνική Λογοτεχνία μέχρι σήμερα». **A**

Η Χ.Μ. αναφέρεται στη δυνατότητα που της έδωσε το Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου να επιλέξει πολλά ποιητικά κείμενα για τον θεματικό κύκλο «Τα φύλα στη Λογοτεχνία». «Ξεκίνησα με Δημοτικά, με νανουρίσματα, μετά και με παραδοσιακά και με πιο μοντέρνα ποιήματα στη δεύτερη ενότητα (εδώ εννοεί τον θεματικό κύκλο Παραδοσιακή – Μοντέρνα Ποίηση), και μπόρεσα με αυτή τη φυλετική αντιμετώπιση της κάθε εποχής να τη διαπραγματευτώ καλύτερα στα ποιητικά κείμενα γιατί ήταν πιο ευσύνοπτα –να το πω έτσι-, με διευκόλυνε και το θέμα τους αλλά ήταν πλούσια και σε συναισθήματα και μπορούσαμε με κάποιον τρόπο να τα διαχειριστούμε καλύτερα με τους μαθητές... με κριτήριο το θέμα αλλά και με κριτήριο τη συναισθηματική πρόσληψη την προσωπική μου με το ποίημα, δηλαδή πόσο με αγγίζανε εμένα προσωπικά στην ψυχή μου. Αυτό μπορεί να ακούγεται λίγο εγωιστικό γιατί δεν επιλέγουν οι μαθητές, επιλέγω εγώ, αλλά έδινα τη δυνατότητα και στους μαθητές να μου λένε ότι “κυρία, θέλουμε ένα κείμενο την επόμενη φορά, ένα ποίημα, ας πούμε, να αναφέρεται σε αυτό το θέμα ή σ' εκείνο το θέμα, στη σχέση, ξέρω 'γω, μητέρας-κόρης, στη σχέση του ζευγαριού”, οπότε εγώ έψαχνα να βρω και κάτι σχετικό ή έλεγα στα παιδιά “Έχετε και σεις τη δυνατότητα να μου φέρετε και σεις ένα ποίημα να το διαπραγματευτούμε ή να κάνουμε ένα διάλογο κειμενικό”. **B, E**

Η Β.Κ. ενδιαφέρεται κυρίως για το θέμα του ποιήματος: «να είναι ένα θέμα που να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών μου και στα προσωπικά μου ενδιαφέροντα, να αναδεικνύει κάποιες αξίες, κάποιες ιδέες με τις οποίες θα ήθελα να ασχοληθούμε με την τάξη, πολλές φορές τα συναισθήματα που μπορεί να προκαλεί, η συγκίνηση κι άλλα κριτήρια. Με επηρεάζει, όμως, και ο ποιητής μερικές φορές, όχι απόλυτα... να προσφέρει τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης, δηλαδή θα υπολογίσω κάποια στοιχεία στην επιλογή μου». **B, Γ, E**

Η Δ.Σ. δηλώνει ότι η επιλογή κάποιου ποιητικού κειμένου προς διδασκαλία μπορεί να είναι και *αυθόρμητη επιλογή της ημέρας, να μην είναι προγραμματισμένο, δηλαδή, ανάλογα και με την ψυχική διάθεση των παιδιών*, μπορεί να έχει προκύψει μετά από σχετική συζήτηση με τους μαθητές και να έχουν εκφράσει κάποιες προτιμήσεις και καταλήγει ότι δεν υπάρχουν σταθερά κριτήρια. **E**

Η Μ.Β. αναφέρεται σε ποικίλα κριτήρια (θεματική, επικαιρότητα «*αν άπτεται συγχρόνων θεμάτων*»), ωστόσο επισημαίνει ως αδυναμία τη γραμμική και χρονολογική διάταξη των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια (Γ΄ Γυμνασίου και σε όλο το Λύκειο) και τη συνακόλουθη υποχρέωση να διδαχθούν κείμενα απ' όλες τις περιόδους. «*Επειδή ανιχνεύω τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μου, ιδιαίτερες κλίσεις, δεξιότητες, ή τον συναισθηματικό τους κόσμο, κοιτάζω να βρω κείμενα τα οποία θα τους αγγίζουν ιδιαίτερα ή θα τα βάλω σε μια λογική ομαδοσυνεργατικής μάθησης ή θα τα βάλω σε μια συγκεκριμένη προβληματική. Επίσης κοιτάζω να δω αν τα κείμενα τα συγκεκριμένα είναι δόκιμα για την εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών, εάν είναι δόκιμα για συνεξέταση με παρόμοια κείμενα και ουσιαστικά αν έχουνε έντονο το κριτήριο της αισθητικής απόλαυσης για καθαρά λόγους φιλιαναγνωσίας*». **B, Γ, E**

Οι συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις ενέχονται σε συγκεκριμένες διδακτικές παραδόσεις και αντικατοπτρίζουν την πορεία εξέλιξης των λογοτεχνικών θεωριών, μία πορεία που ξεκινά από την εστίαση στο συγγραφέα και στο πλαίσιο σύνθεσης του κειμένου και εν συνεχεία επικεντρώνεται στο κείμενο, επιχειρεί να το ερμηνεύσει και να εξαγάγει συμπεράσματα χρήσιμα για την ηθική και πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, να μεταβιβάσει το πολιτισμικό κεφάλαιο του λαού και να χρησιμοποιήσει το ποιητικό κείμενο για να διαμορφώσει εθνική ταυτότητα και συνείδηση (μιμητική δομή κατά τον Purves-ακαδημαϊκή θεωρία).

Κατόπιν ερχόμαστε στην εστίαση στον αναγνώστη, στην ανάδειξη της αξίας του διαλόγου πάνω στο κείμενο και της αναγνωστικής ανταπόκρισης των μαθητών σ' αυτό και τέλος πορευόμαστε στις κριτικές προσεγγίσεις, όπου το ποιητικό κείμενο γίνεται η αφορμή για τους μαθητές να προσπαθήσουν να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και να αντιμετωπίσουν κριτικά τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει. Εδώ βρισκόμαστε στο χώρο της «προβληματίζουσας», κατά τον Freire, εκπαίδευσης, η οποία στηρίζεται στη δημιουργικότητα και δυναμώνει την αληθινή

σκέψη και δράση πάνω στην πραγματικότητα που οδηγεί στην αλλαγή. Αν «η ανάγνωση του κόσμου πάντα προηγείται της ανάγνωσης της λέξης και η ανάγνωση της λέξης υπονοεί την αδιάλειπτη ανάγνωση του κόσμου» (Freire & Macedo, 1987), τότε η Ποίηση μπορεί να αποτελεί το όχημα γι' αυτή την αλλαγή.

Όπως αναφέρθηκε και στον επίλογο του κεφαλαίου σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα της Λογοτεχνίας, σύμφωνα με τον Purves (Purves, 1975) υπάρχουν τρεις ριζικά διαφορετικές μεταξύ τους βαθείες δομές, στις οποίες βασίζονται τα αναλυτικά προγράμματα της Λογοτεχνίας και οι οποίες αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για την εξέταση και την περιγραφή της επίδρασης του πολιτισμού στην κατασκευή ενός αναλυτικού προγράμματος. Οι δομές αυτές είναι: α) η **μιμητική**, η οποία θεωρεί τη λογοτεχνία ως μέσο πολιτισμικής μεταβίβασης, β) η **αναλυτική**, η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, όπως και των δεξιοτήτων κατανόησης, ανάλυσης και αναγνωστικής ανταπόκρισης και γ) η **γενετική/παραγωγική**, η οποία τονίζει την ατομική και προσωπική ανάπτυξη μέσω της ανάγνωσης περισσότερο από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Βλέπουμε ότι και οι τρεις αυτές δομές είναι παρούσες, όχι μόνο στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα της Λογοτεχνίας στη χώρα μας, αλλά και στις ορίζουσες της σκέψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Λογοτεχνία.

- **Εξέταση της Ποίησης**

Ως το σημείο αυτό έχουν αναδειχθεί όλες οι οπτικές εκτός από τη Δ. Αυτή η οπτική αναδύθηκε όταν τέθηκε το ζήτημα της εξέτασης του μαθήματος της Ποίησης. Οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν την άποψή τους σχετικά με το αν η Ποίηση πρέπει να εξετάζεται και πώς. Επιπλέον τοποθετήθηκαν σχετικά με την πρόσφατη κατάργηση της Λογοτεχνίας ως εξεταζόμενο μάθημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων και χωρίστηκαν σε δύο πλευρές, η μία υπέρ της κατάργησης της εξέτασης και η άλλη κατά. Στην πλευρά υπέρ της κατάργησης τοποθετούνται η Μ.Β., η Σ.Κ. και η Δ.Σ. Πιο αναλυτικά οι τοποθετήσεις τους και η αιτιολόγηση της άποψής τους:

Μ.Β. «...είδα στα μάτια των παιδιών την προσπάθεια να καλύψουν εξονυχιστικά ένα κείμενο λογοτεχνικό, το οποίο ουσιαστικά δεν μπορούσαν να το κατέχουν σ' όλο το εύρος του και είδα το πώς πολλά παιδιά το απέρριψαν λόγω αυτής της κατάστασης. Επίσης, θεωρώ ότι η Ποίηση, τουλάχιστον σ' αυτό το επίπεδο, δεν πρέπει να εξετάζεται γιατί το ποιητικό κείμενο πρέπει να αποτελεί πηγή αισθητικής

απόλαυσης κατά κύριο λόγο, πρέπει να αποτελεί πηγή πνευματικής καλλιέργειας και φιλαναγνωσίας, δεν είναι αντικείμενο εξονυχιστικού φιλολογικού ελέγχου έτσι όπως τίθεται στη μορφή των εξετάσεων. Ίσως στις ενδοσχολικές εξετάσεις μπορούμε να το εντάξουμε, πάντα, όμως, με τη λογική ότι το παιδί θα έχει αφομοιώσει τουλάχιστον έναν τρόπο προσέγγισης λογοτεχνικού –ποιητικού κειμένου που να αφορά την ερμηνευτική επεξεργασία του και τη δομή του και πέραν τούτου ουδέν. Μέχρι εκεί θα μπορούσε άνετα να λειτουργήσει».

Σ.Κ.: «...θεωρώ ότι η λογοτεχνία δεν πρέπει να εξετάζεται με τον κλασικό τρόπο, **πρέπει τα παιδιά να μάθουνε να αγαπάνε και να θέλουν να διαβάζουν**, να μην τα κάνουμε να κόβουν πέρα, έτσι, να το πω έτσι λαϊκά. Επειδή υπήρξα και βαθμολογήτρια στη Λογοτεχνία γενικότερα και στην Ποίηση, είχαν πέσει αρκετές φορές ποιητικά κείμενα. Είναι το χειρότερο μάθημα για να εξετασθείς και για να βαθμολογήσεις κιόλας, νομίζω, απ' τα δικά μας».

Δ.Σ.: «Γενικά **δεν θεωρώ ότι είναι ένα μάθημα**, θεωρώ ότι είναι κάτι άλλο, **μία όαση**, ας πούμε, στο μαθητικό πρόγραμμα, ότι είναι κάτι που τα παιδιά θα πρέπει να το αντιμετωπίζουν ελεύθερα, **χωρίς το άγχος του βαθμού, χωρίς το άγχος των ερωτήσεων, των λυσσαριών και όλων των σχετικών που μεσολαβούν**. Εξέταση θα υπάρξει με ποια μορφή; ότι θέλω συμμετοχή όλων των παιδιών, ότι θέλω να καταλάβουνε κάποια βασικά πράγματα και να μπορέσουν να φτιάξουν μια ιστορία στο μυαλό τους, δεν ξέρω τι».

Οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν την Ποίηση ως ένα συνηθισμένο μάθημα που πρέπει να σταθμίζεται βαθμολογικά και να προσεγγίζεται χειρουργικά, με εξονυχιστικό φιλολογικό έλεγχο. Βλέπουν το κείμενο ως πηγή αισθητικής απόλαυσης, πνευματικής καλλιέργειας και φιλαναγνωσίας. Η προσέγγισή τους είναι μαθητοκεντρική, σέβονται την τέχνη της Ποίησης και επιδιώκουν τη γνήσια επαφή των μαθητών μ' αυτή, αποφεύγοντας κάθε τι που θα την εμποδίσει ή θα την αποτρέψει (κυνήγι ύλης και εξετάσεων). Ο ποιητής Κώστας Μόντης έχει διατυπώσει την ίδια άποψη ως εξής: «Μόνο με το αίσθημα μπορείς να διδάξεις. Αν καθίσεις στην έδρα, η Ποίηση θα φύγει από το παράθυρο».³⁵ Ίσως είναι από τις ελάχιστες περιπτώσεις που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καινοτομεί

³⁵ Από τη συνέντευξη του ποιητή στον Γιώργο Γαλάντη που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό ΔΙΑΒΑΖΩ, στο αφιερωματικό τεύχος για τα Κυπριακά Γράμματα (τ.123, 17-07-1985, σ. 66-72).

εφαρμόζοντας αυτό που η διεθνής ερευνητική κοινότητα θεωρεί ορθή πρακτική, την απεμπλοκή της Ποίησης από Εθνικές Εξετάσεις (Andrews, 1991; Benton, 1999; McVee, Bailey & Shanahan, 2008; Certo et al., 2012; Dymoke, Lambirth & Wilson, 2013; Xerri, 2016).

Οι άλλες τέσσερις εκπαιδευτικοί δηλώνουν προβληματισμένες, κάποιες χωρίς κατασταλαγμένη άποψη αλλά καταρχήν υπέρ της εξέτασης, και κυρίως στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα της Ποίησης ως εξεταζόμενο αντικείμενο και προτείνουν έναν άλλο τρόπο εξέτασης από τον ισχύοντα, χωρίς να καθορίζουν επακριβώς τον τρόπο αυτό αλλά περιγράφοντας κάποια χαρακτηριστικά: να είμαστε ανοικτοί ως εξεταστές αν ο μαθητής τεκμηριώνει την άποψή του, να μη βαθμολογούμε βάσει συνταγολογίων, η εξέταση να μην έχει στεγνό, εξαντλητικό, αναλυτικό και τελικά φορμαλιστικό χαρακτήρα. Ίσως στην ουσία να πρόκειται για κραδασμούς κατά τη μετάβαση από το ακαδημαϊκό μοντέλο με τις παραδοσιακές εξετάσεις του και τους βαθμούς του σε ένα ριζοσπαστικό μοντέλο που δίνει περισσότερη σημασία στην ουσία της προσέγγισης της Ποίησης στην αίθουσα παρά στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Η Φ.Κ. θεωρεί ότι η Ποίηση δεν προορίζεται μόνο για απόλαυση αλλά προσφέρει ευκαιρίες για δημιουργία, άσκηση, να δει κανείς την οπτική του συγγραφέα, ενώ διατυπώνει την άποψη ότι για να απολαύσει κανείς ένα κείμενο, πρέπει πρώτα να το έχει κατανοήσει, άποψη που διατύπωσε πρόσφατα και ο Μπαλάσκας (Μπαλάσκας, 2013). Η Χ.Μ. θεωρεί την Ποίηση σημαντικό μάθημα, που προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης του λόγου, του τρόπου έκφρασης, των απόψεων, του εσωτερικού διαλόγου του μαθητή με τον εαυτό του, τον δημιουργό και το κείμενο και θα πρέπει να εξετάζεται με ερωτήσεις συγκεκριμένης δομής με συγκεκριμένο σκεπτικό.

Χ.Μ. : *«Όχι, δεν συμφωνώ με την κατάργηση του μαθήματος γιατί η Λογοτεχνία είναι τέχνη πάνω απ' όλα και τη στιγμή που στην Εκπαίδευση, η λογική της Εκπαίδευσης είναι να γίνει πιο σφαιρική, πιο εκτεταμένη, πιο εμπλουτισμένη, και την εμπλουτίσαμε, την έχουν εμπλουτίσει οι εκάστοτε Υπουργοί και οι εκάστοτε Κυβερνήσεις με τόσα μαθήματα αισθητικής πρόσληψης και αντίληψης, γιατί λοιπόν η Λογοτεχνία που είναι το βασικό μάθημα το οποίο συνδυάζει, μπορεί να συνδυάσει κείμενο, εικόνα, ήχο και όλα αυτά μέσα από το συναίσθημα πηγαία να εκφραστούν σε*

γραφτό λόγο, να εξαιρεθεί μιας τέτοιας σοβαρής εξέτασης ανθρωπιστικών σπουδών γιατί ο ανθρωπισμός συμπεριλαμβάνει οπωσδήποτε και την Ποίηση, όχι με την έννοια του μετρικού ποιήματος, την Ποίηση ως τρόπο έκφρασης και δημιουργίας».

Τα επιχειρήματα αυτής της πλευράς ουσιαστικά στηρίζονται, συνοψίζονται και συμπυκνώνονται στον ακόλουθο συλλογισμό: η αξία και το κύρος της Ποίησης ως διδακτικού αντικειμένου πραγματώνονται και επισφραγίζονται μέσα από τη διαδικασία των Πανελλαδικών εξετάσεων, όπως και κάθε μάθημα με αξία και κύρος (Τσιρώνης, 2004). Αν ένα μάθημα δεν εξετάζεται στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, αυτομάτως θεωρείται υποδεέστερο και χαμηλού κύρους. Στην πραγματικότητα, ωστόσο, η αξία και το κύρος (του μαθήματος) της Ποίησης είναι αδιαμφισβήτητα και αυταπόδεικτα. Δεν στέκει λογικά ότι κάθε μάθημα κερδίζει το κύρος και την αξία του μέσω των Πανελλαδικών Εξετάσεων και τα χάνει στην αντίθετη περίπτωση. Αν θεωρηθεί πως η αναβάθμιση και η καταξίωση ενός μαθήματος προέρχεται από τη θέση του στο ωρολόγιο πρόγραμμα, τις ώρες που διδάσκεται και την εξέτασή του σε εθνικό (ή όποιο άλλο) επίπεδο, τότε αυτομάτως υποβιβάζεται, ή και αίρεται, η αληθινή του αξία ως μορφωτικού αγαθού. Ωστόσο, σε ένα εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, που στρέφεται γύρω από τον άξονα των εξετάσεων θεωρώντας τις ως το ιερό τοτέμ της εκπαίδευσης, και στο οποίο τη μερίδα του λέοντος των γνωστικών αντικειμένων και των αντιστοίχων ωρών του ωρολογίου προγράμματος έχουν οι φιλόλογοι, κάθε κίνηση περιορισμού αυτής της μερίδας εκλαμβάνεται ως καίριο πλήγμα, όχι μόνο απέναντι στον κλάδο, αλλά στην ανθρωπιστική εκπαίδευση γενικότερα, και δημιουργεί συντεχνιακό αυτοματισμό.

Το θέμα αυτό μπορεί επιπλέον να ενταχθεί στο πλαίσιο της ταυτόχρονης λειτουργίας και επίδρασης δύο παιδαγωγικών λόγων, οι οποίοι εκβάλλουν στην επιτέλεση ανταγωνιστικών ταυτοτήτων (Μάτος & Συμεωνίδης, 2015). Την πρώτη ταυτότητα πραγματώνουν οι εκπαιδευτικοί που φυσικοποιούν τη διδασκαλία με βάση την κυρίαρχη υλοκεντρική και εξετασιοκεντρική λογική, ενώ την άλλη εκείνοι που αντιτάσσονται σ' αυτή τη λογική και προτιμούν διαφορετική προσέγγιση της Ποίησης, η οποία να αναδεικνύει αφενός την αξία της ως τέχνης και αφετέρου να οδηγεί τα παιδιά προς την Ποίηση και όχι να τα απομακρύνει. Στην ουσία οι μεν προτάσσουν το γνωστικό αντικείμενο ενώ οι δε τις ανάγκες του μαθητή. Στο ελληνικό παράδειγμα της κατάργησης της εξέτασης της Λογοτεχνίας στις Πανελλαδικές εξετάσεις, οι εκπαιδευτικοί που πραγματώνουν την πρώτη ταυτότητα

εξαναγκάζονται εκ των πραγμάτων να αποδεχθούν την ανατροπή των άτυπων θεωριών τους και ενδεχομένως να προβούν σε εννοιολογική αλλαγή, έστω και βίαια.

Προκειμένου να στηρίξει το επιχείρημα της αναγκαίας εξέτασης της Ποίησης – Λογοτεχνίας, η Β.Π. εξαίρει το ρόλο της Λογοτεχνίας ως συντελεστή καλλιέργειας του πνεύματος και της ιστορικής συνείδησης, ως πηγής της Ιστορίας, αλλά και ως παράγοντα ανάπτυξης και διαμόρφωσης της νοοτροπίας, της παράδοσης και των ηθών ενός λαού. Η Β.Π. δεν βλέπει το λόγο να μην εξετάζεται ένα μάθημα που διδάσκεται, δεδομένου ότι όλα τα μαθήματα εξετάζονται. Υπερθεματίζει λέγοντας ότι *αποτελεί πρώτη ανάγκη να εξετάζεται η Λογοτεχνία, καθώς **υπερέχει από άποψη καλλιέργειας και ιστορικής συνείδησης, αποτελεί πηγή της Ιστορίας, αναπτύσσει και διαμορφώνει τη νοοτροπία ενός λαού, την παράδοση, τα ήθη του.*** Θεωρεί ότι η κατάργηση της εξέτασης της Λογοτεχνίας στις Πανελλαδικές υποβιβάζει και υποβαθμίζει, όχι μόνο το μάθημα, αλλά και την κουλτούρα, καθώς η Ποίηση αποκρυσταλλώνει έννοιες, μια ολόκληρη φιλοσοφία μιας γενιάς, ενός λαού, έναν πολιτισμό, και συνεπώς θα έπρεπε να έχει την πρώτη θέση στην Παιδεία μας. ▲

Στη διδακτορική διατριβή της η Καλασαρίδου (Καλασαρίδου, 2011) θέτει, μεταξύ άλλων, το ερευνητικό ερώτημα με ποιο τρόπο η διδασκαλία στις τάξεις προωθεί τη συγκρότηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Η ερευνήτρια καταγράφει τα ακόλουθα: *Είναι γνωστό ότι η ιστορία κατέχει κεντρικό ρόλο στο πρόγραμμα διδασκαλίας, στο βαθμό που αποτελεί την κεντρομόλο δύναμη συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας. Η επαφή των μαθητών με την ιστορία λειτουργεί ως μέσο ανάδυσης της εθνικής ιδεολογίας τους...* και διαπιστώνει στα συμπεράσματα των παρατηρήσεων από διδασκαλίες Ποίησης σε συγκεκριμένες τάξεις ότι *η ισχυρή ψυχολογική κατηγορία του έθνους διατρέχει τις απαντήσεις τους (των μαθητών), οι οποίες δίνονται με βάση το δίπολο ελληνική καταγωγή — σημαντικότητα της ελληνικής γλώσσας, ακολουθώντας πιστά την προηγούμενη διδασκαλία.*

Όπως παρατηρεί και ο Συμεωνίδης (Συμεωνίδης, 2014), η διδασκαλία της Λογοτεχνίας επιδρά στη διαμόρφωση των μαθητικών ταυτοτήτων, εκτός των άλλων και ως προς την εθνική πτυχή τους. Η συγκεκριμένη πτυχή της ταυτότητας περιλαμβάνει, κατά τον Τζιόβα, κοινές παραδόσεις, κοινό παρελθόν, το ιστορικά «κληρονομημένο» «συλλογικό παραδοσιακό ήθος». Καθώς, λοιπόν, η Ποίηση λειτουργεί ως φορέας συλλογικών μύθων, εμπειριών και επιδιώξεων, κοινού

βιώματος και κωδίκων νοήματος προς τις επόμενες γενιές, συμβάλλει καθοριστικά στην κατασκευή και τη νομιμοποίηση του συμβολικού σύμπαντος που συνιστά την κάθε φορά διαφορετική –ικότητα (εν προκειμένω, ελληνικότητα) με μέσο τη μετάδοση μυθοποιημένων και αρχετυπικών «αληθειών» (Τζιόβας, 2007). Η ερμηνεία της συγκεκριμένης τεκμηρίωσης του ισχυρισμού της εκπαιδευτικού πιθανώς εντάσσεται σ' αυτό το πλαίσιο. Ουσιαστικά η Λογοτεχνία προσδένεται στο άρμα της Ιστορίας για να υπηρετηθεί και απ' αυτή τη σκοπιά ο στόχος της συγκρότησης της εθνικής-πολιτισμικής ταυτότητας, ενώ οι εξετάσεις καλούνται να τεκμηριώσουν την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου.

- **Τήρηση ή απόκλιση από τον λογοτεχνικό κανόνα**

Ενδεικτικό, επίσης, της στάσης έναντι της Ποίησης, αλλά και γενικότερα της τοποθέτησης του εκπαιδευτικού σε παραδοσιακές λογικές περιεχομένων, είναι το ζήτημα της τήρησης ή της απόκλισης από τον λογοτεχνικό κανόνα. Ως προς αυτό η Χ.Μ. δηλώνει ότι δεν την απασχολούν οι νόρμες και οι κανόνες και ότι θα μπορούσε να διδάξει κείμενα οποιουδήποτε συγγραφέα. Παρομοίως η Δ.Σ. δηλώνει ότι δεν της αρέσουν οι δεσμεύσεις τέτοιου είδους, όπως και αρκετά από τα ποιήματα που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια. Κατά συνέπεια, λόγω της ελευθερίας επιλογής που υφίσταται στο μάθημα της Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου που επανειλημμένα διδάσκει, μπορεί να διαλέξει και ποιήματα δημιουργών που μπορεί να μην τους έχουν ξανακούσει τα παιδιά, ώστε να γνωρίζουν και καινούριους ποιητές.

Η Β.Κ. διαπιστώνει ότι τα τελευταία χρόνια παρεκκλίνει όλο και περισσότερο γιατί έχει αρχίσει να βλέπει διαφορετικά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθώς συχνά οι διδακτικοί της στόχοι δεν ταιριάζουν με τα ανθολογημένα κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια. Η Φ.Κ. δηλώνει ότι παρεκκλίνει και αναφέρει ως παράδειγμα τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιεί στην Α' Λυκείου, όπου έχει εντάξει σύγχρονους ποιητές και στιχουργούς τραγουδιών διότι θεωρεί πως έτσι θα ενδιαφερθούν περισσότερο τα παιδιά και διότι της αρέσει το νέο στοιχείο (ερωτήθηκε για την ανταπόκριση των παιδιών και απάντησε ότι υπήρξε θετική).

Η Β.Π. παρεκκλίνει καθώς την ενδιαφέρει να ανταποκρίνεται στο επίπεδο της τάξης και στο ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ η Μ.Β. διαφοροποιείται από τις

υπόλοιπες, καθώς διαχωρίζει τη διδασκαλία στις μικρότερες τάξεις από την αντίστοιχη στις μεγαλύτερες. Θεωρεί ότι στις μικρές τάξεις τα παιδιά δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τις μεγάλες μορφές της Ποίησης, οπότε προσπαθεί να τους μεταδώσει τις σχετικές γνώσεις και πληροφορίες. Στις μεγάλες τάξεις δεν ακολουθεί το λογοτεχνικό κανόνα και εντάσσει στη διδασκαλία των θεματικών κύκλων και ποιήματα εκτός αυτού. Τέλος η Σ.Κ. θεωρεί ότι δεν της είναι εύκολο να παρεκκλίνει, δεν αισθάνεται σιγουριά διότι χρειάζεται ένα *«μεγαλύτερο θεωρητικό υπόβαθρο»*.

Τα συμπεράσματα που εξάγονται μέχρι το σημείο αυτό είναι τα ακόλουθα:

A) Το νέο πρόγραμμα σπουδών της Α΄ Λυκείου (2011) αναφέρεται συχνά από τις εκπαιδευτικούς ως θετική εξέλιξη, καθώς τους έδωσε την ευκαιρία και την ελευθερία να επιλέξουν κείμενα ακόμη και εκτός των σχολικών εγχειριδίων αλλά και του λογοτεχνικού κανόνα. Ακόμη και εκπαιδευτικοί που δεν προτιμούν να εμπλέκονται με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, έχοντας μια ισχυρή ταυτότητα κλασικού φιλόλογου, όπως η Χ.Μ., δηλώνουν ενθουσιασμένες από τη λογική και την εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών.

B) Εκτός από το κριτήριο του θέματος, το οποίο φαίνεται να είναι το πρωταρχικό στην επιλογή του ποιητικού κειμένου, σημαντικό ρόλο παίζει η συναισθηματική ανταπόκριση και το ενδιαφέρον των μαθητών, η ηλικία και το γνωστικό τους επίπεδο. Βέβαια, δεν δίνεται συχνά, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, η ευκαιρία να επιλέξουν οι μαθητές τα κείμενα με τα οποία θα ασχοληθούν, πράγμα που ενδεχομένως θα έδινε μια περαιτέρω ώθηση στην ενασχόληση των μαθητών με τα κείμενα. Η χρήση του α΄ ενικού προσώπου σε ενεργητικά ρήματα που σχετίζονται με τη λήψη πρωτοβουλιών στη διδασκαλία δείχνει το μοντέλο του «εκπαιδευτικού – ενορχηστρωτή», ο οποίος επιλέγει, αποφασίζει και οργανώνει τη διδασκαλία κατά το δοκούν. Διακρίνεται, ωστόσο, μια μαθητοκεντρική διάσταση στη διδασκαλία των περισσότερων, χωρίς, όμως, ολοκληρωτική απαλλαγή από τον τρόπο διδασκαλίας που γνώρισαν οι ίδιες. Αυτό φαίνεται από την παρουσία της ιστορικής διάστασης της λογοτεχνίας και τα γραμματολογικά στοιχεία. Επίσης, η έννοια της διαθεματικότητας και η ενίσχυση της μεθόδου project φαίνεται να επηρεάζουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών. Ο λογοτεχνικός κανόνας στις περισσότερες περιπτώσεις δεν φαίνεται να απασχολεί τις εκπαιδευτικούς.

2η θεματική ενότητα: Διδακτικές πρακτικές πριν και μετά την Επιμόρφωση

Οι θεματικές κατηγορίες της ενότητας αυτής είναι η προετοιμασία του εκπαιδευτικού για το μάθημα, τα κρίσιμα στοιχεία ποιότητας ενός σεναρίου, η επίδραση των θεωριών μάθησης και λογοτεχνίας, οι συγκεκριμένες αλλαγές στη διδασκαλία, τα σημεία και οι παράγοντες διαφοροποίησης διδακτικών πρακτικών και τέλος οι αντιδράσεις των μαθητών.

- **Προετοιμασία εκπαιδευτικού – Επίδραση θεωριών Μάθησης και Λογοτεχνίας**

Οι δύο πρώτες θεματικές κατηγορίες που θα δούμε αφορούν τον τρόπο με τον οποίο προετοιμάζονται οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί για ένα μάθημα Ποίησης, τα είδη των πηγών που συμβουλευονται και το κατά πόσον επηρεάζονται στο σχεδιασμό του μαθήματός τους από θεωρίες μάθησης και λογοτεχνικές θεωρίες. Βεβαίως, κάθε τι που εφαρμόζει κανείς στη διδασκαλία του εμπεριέχει και διέπεται από θεωρία, ωστόσο αυτό που μας αφορά εδώ είναι να δούμε αν στις διδακτικές πρακτικές τους ενσυνείδητα ακολουθούν και εφαρμόζουν τις θεωρίες αυτές.

Β.Π.: «Εξαρτάται από την περίπτωση: δηλαδή υπάρχουν περιπτώσεις που μπορώ να κάνω ένα σενάριο ολόκληρο – ούτε καν σχέδιο- ανάλογα με το χρονικό περιθώριο που θα έχω και το ενδιαφέρον που θα έχω εγώ κατά τη διάρκεια της χρονιάς, το φόρτο εργασίας και τα λοιπά, και στη συνέχεια οι πηγές μου είναι και έντυπο υλικό και ηλεκτρονικό βέβαια». «Δεν ξέρω αν τα λαμβάνω υπόψη συνειδητά ή ασυνείδητα διότι μέσα από τη διαδικασία αυτή της **Επιμόρφωσης των Τ.Π.Ε. μάλλον ασυνείδητα έχει περάσει, έχω εμποτιστεί με όλο αυτό και μ' ενδιαφέρει πρωτίστως τα παιδιά να συνεργάζονται**, η συνεργασία είναι ένας πρώτιστος παράγοντας που λαμβάνω υπόψη, στη συνέχεια είναι να αναπτυχθεί μεταξύ τους ένας κριτικός γραμματισμός, δηλαδή να έχουν και πολλές προσλαμβάνουσες αλλά να μπορούν να τις αναλύουν, όχι να τις αναπτύσσουν αναγκαστικά, να αποδομούν το όλο σύστημα και να λαμβάνουν αυτά ο, τιδήποτε καταλαβαίνουν ανάλογα με το επίπεδο».

Δ.Σ.: «Συνήθως, αφού επιλέξω κάποιον ποιητή ή κάποιο συγκεκριμένο θέμα ποιητικό, θα ψάξω να βρω κάποιες πληροφορίες για την εποχή, για τον ποιητή, για τις

συνθήκες της σύνθεσης του ποιήματος, δεν έχω, όμως, συγκεκριμένες πηγές, συγκριτικά δουλεύω συνήθως». «Σίγουρα, υπάρχει κάποιος στόχος κάθε φορά στη διδασκαλία ενός ποιήματος, θέλω να δω πώς θα αξιοποιήσω το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, πώς θα εμπλουτίσω τις γνώσεις τους, πώς θα τα βοηθήσω να έρθουν σε καλύτερη επαφή με τη λογοτεχνία και πώς θα αγαπήσουν και περισσότερο τη Λογοτεχνία. Τώρα, βέβαια, αυστηρά αυστηρά δεν εφαρμόζω κάτι, **όμως τις θεωρίες, ναι, τις έχω στο μυαλό μου**».

Φ.Κ.: «Όταν έχω χρόνο και όταν μ' ενδιαφέρει και μένα προσωπικά και μ' αρέσει ένα ποιητικό κείμενο, μπορεί να κάνω ένα σχέδιο μαθήματος, όχι πάντα. Αυτό συνήθως το έκανα και στην Α' Λυκείου προκειμένου να προετοιμάσω τα φύλλα εργασίας. Συμβουλευόμαι και έντυπες και διαδικτυακές πηγές, από τα πολύ απλά βοηθήματα τα σχολικά μέχρι κάποια κείμενα που θα βρω στο διαδίκτυο επιστημονικού ενδιαφέροντος ή φιλολογικά περιοδικά και τα λοιπά». «Θα έλεγα ότι τα συνδυάζω και τα δύο με ποια έννοια, ότι κάποιες φορές, ακόμα κι αν δεν γράφουμε στο σχέδιο μαθήματος για συντομία πάνω σε ποια θεωρία μάθησης έχουμε πατήσει, **αυτό γίνεται υποσυνείδητα και ασυναίσθητα**. Κυρίως αυτό που μ' ενδιαφέρει εμένα προσωπικά ως εκπαιδευτικό είναι να καλλιεργήσω στα παιδιά τον κριτικό γραμματισμό. Αυτός είναι ο πρώτος μου στόχος, εκεί επικεντρώνομαι και οι επιλογές που ακολουθώ γυρνούν γύρω απ' αυτό το στόχο».

Β.Κ.: «Ναι. Ξεκινώ στην αρχή της χρονιάς, στην αρχή του σχολικού έτους, όταν πια ξέρω ποιο μάθημα Λογοτεχνίας έχω... λοιπόν, επιλέγω πρώτα τα κείμενα, κάνω, δηλαδή, μια επιλογή των κειμένων που θα διδάξω όλη τη χρονιά. Βέβαια, μου έχει τύχει κατά τη διάρκεια της χρονιάς να αλλάξω κάτι. Μετά, όταν έχω το συγκεκριμένο, όταν έχω να προετοιμαστώ για το συγκεκριμένο κείμενο, καθορίζω τους διδακτικούς μου στόχους, κάνω μια προσωπική αναζήτηση σε πηγές διαδικτυακές αρκετά τελευταία, έτσι έχεις περισσότερες δυνατότητες, ας πούμε στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα, στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, ανάλογα με το ποίημα... στο ΕΚΕΒΙ, λοιπόν, και σε έντυπες, εντάξει, κάνω την προσωπική αναζήτηση, μετά καταρτίζω το σχέδιο του μαθήματος και καταλήγω δίνοντας έμφαση στα φύλλα εργασίας περισσότερο». «Οχι, ασφαλώς επηρεάζομαι από τις θεωρίες μάθησης, μπορεί να μην ακολουθώ σε κάθε σχέδιο αυστηρά μία θεωρία, σε διάφορες φάσεις δηλαδή να διαφοροποιούνται αλλά σίγουρα τις λαμβάνω υπόψη μου και κατά την πορεία και όταν θα καταρτίσω τα φύλλα

εργασίας για να τα συνδέσω σωστά και με τους στόχους μου, για να έχω κάποιο αποτέλεσμα».

Χ.Μ.: «Και διαδικτυακές πηγές, τις σχετικές που είχαμε αναφερθεί και στο σεμινάριο του Β' Επιπέδου, συμβουλευτήκα και ελεύθερα διαδικτυακές πηγές άλλων συναδέλφων για να δω πώς λειτούργησαν και να χρησιμοποιήσω και να αξιοποιήσω τη δική τους πείρα και εμπειρία αλλά στη συνέχεια, έχοντας όλα αυτά και έχοντας κι ένα δικό μου πλάνο, είχα κάποια κείμενα επιλέξει, δεν τ' ακολούθησα, όμως, όλα αυτά. Αρχισα μετά να κάνω, να παρεκκλίνω δηλαδή της πορείας που είχα εν γνώσει στην αρχή και να κάνω και άλλες επιλογές, ανάλογα δηλαδή με αυτό το οποίο έβλεπα ότι ποθούσε και περισσότερο η ψυχή των παιδιών και μπορούσα να το προσαρμόσω και στο πρόγραμμα σπουδών». «Μετά από όλα αυτά τα χρόνια που έχω στην εκπαίδευση έχω πλέον μια ευχέρεια διαφορετική από αυτή που ξεκίνησα. Οι θεωρίες έχουν ενσωματωθεί μέσα μου και όμως δεν είναι πια αυτό το μοτίβο, το οποίο το ακολουθώ κατά γράμμα, δηλαδή έχω πλέον την προσωπική μου ταυτότητα, ξεκινώ, δεν δίνω τόσο, τα χρησιμοποιώ όλα, τα προσαρμόζω όλα έτσι ώστε να έχουν μια δομική ευελιξία με βάση το κείμενο και να ξεφεύγω και απ' αυτό, δηλαδή ξεκινώ με το κείμενο σαν βάση αλλά στη συνέχεια, όμως, προσπαθώ και καταφέρνω να αναδεικνύω τον αναγνώστη πια. Ο αναγνώστης είμαι και εγώ αλλά είναι και ο μαθητής και έτσι λοιπόν κάνουμε μια διαπλοκή, μια αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή-κειμένου, μαθητή-εμού, μαθητών-εμού, υπάρχει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης μέσα από την κριτική προσέγγιση κάθε φορά των μηνυμάτων που έχει να μεταδώσει ένα κείμενο και όλων αυτών των υπαινικτικών, έτσι, προσπαθειών του δημιουργού προς εμάς. Αυτό προσπαθώ να κάνω και αυτό τελικά κάνω, δηλαδή ουσιαστικά τείνω προς τη θεωρία αυτή της κριτικής αναγνωστικής ανταπόκρισης με τον απλό βιωματικό, έτσι, και αισθαντικό τρόπο, ο οποίος είναι και πιο ελκυστικός και για τους μαθητές γιατί έχει συναίσθημα ο τρόπος αυτός και ακριβώς αυτό αναδεικνύει πιο πολύ τα βιώματα από τις εμπειρίες και δίνει τη δυνατότητα στον άλλο να μιλήσει, να εκφράσει απόψεις, να προβληματιστεί, να ρωτήσει, να πάρει απαντήσεις, να αμφισβητήσει και να συναινέσει στο τέλος κατά το δυνατόν, βέβαια».

Μ.Β.: «Εδώ ήρθαμε σε ένα καυτό θέμα! Εδώ θα έλεγα ότι ακολουθώ έτσι μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία γιατί χωρίς αυτήν δεν μπορώ να λειτουργήσω ως εκπαιδευτικός, δεν θεωρώ δηλαδή τον εαυτό μου αποτελεσματικό ως εκπαιδευτικό. Καταρχήν ξεκινάω από το σχολικό εγχειρίδιο, ελέγχω να δω εάν ακολουθώ την ύλη και κατά πόσον είμαι μέσα στο χρονοδιάγραμμα που απαιτείται, επιλέγω το κείμενο που

είναι προς διδασκαλία, διαβάζω σίγουρα το βιβλίο του εκπαιδευτικού, το οποίο αναφέρεται στο μάθημα το οποίο πρέπει να διδάξω, τις οδηγίες διδασκαλίας, οι οποίες κάθε χρόνο συνήθως μπορεί να αλλάζουν, μπορεί να εμπλουτίζονται ή να αφαιρούνται κάποια κείμενα, σίγουρα διαβάζω και το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών (Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ.), στη συνέχεια ανατρέχω σε διάφορες πηγές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν την ερμηνεία του κειμένου, κυρίως στο Διαδίκτυο, αξιοποιώ κλειστά-ανοικτά λογισμικά, ανοικτά περιβάλλοντα, κάνω μια στοχευμένη αναζήτηση και προσπαθώ να συγκεντρώσω ο,τιδήποτε μπορεί να μου φανεί χρήσιμο καταρχήν για να κερδίσω το ενδιαφέρον των μαθητών. Αποφεύγω τη μετωπική διδασκαλία και προσπαθώ να ξεκινήσω πάντα από μια αφόρμηση. Στηρίζομαι πάντα στο γεγονός ότι τα παιδιά θα ξεκινήσουν από ένα καλό σημείο και μετά θα πρέπει να τους δώσω το έναυσμα για να συνεχίσουν». «Ναι, οφείλω να παραδεχτώ κάτι σ' αυτό το σημείο, ότι μέχρι να έρθω σ' επαφή, σε συστηματική επαφή μάλλον με τις συγκεκριμένες θεωρίες μάθησης και τις λογοτεχνικές θεωρίες, πλην των όσων έφερα ήδη από τις πανεπιστημιακές σπουδές μου, μπορώ να πω ότι ενεργούσα πιο πολύ με το ένστικτο του εκπαιδευτικού, του δασκάλου και όχι by the book. Θα έλεγα ότι στη συνέχεια διαπίστωσα, όμως, ότι όλα όσα έκανα μπορούσα να τα εντάξω σε ένα πλαίσιο θεωρητικό, το οποίο εξυπηρετούσε και εμένα αλλά ήταν και αποτελεσματικό στα παιδιά, οπότε τουλάχιστον όσον αφορά τις θεωρίες μάθησης εφαρμόζω πάντοτε τον εποικοδομισμό, εφαρμόζω την ανακαλυπτική μάθηση, στη μεθοδολογία κινούμαι κυρίως ομαδοσυνεργατικά, και στις λογοτεχνικές θεωρίες προσπαθώ, τουλάχιστον στις μεγάλες τάξεις, να βάλω τα παιδιά στη λογική να αντιληφθούν με ποιο τρόπο ερμηνεύουμε ένα κείμενο και πώς το αξιοποιούμε».

Σ.Κ.: «Τώρα πια το εργαλείο είναι η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, απ' όπου εκεί μπορείς να βρεις πληροφορίες, διευθύνσεις πάρα πολύ υλικό –εκεί είναι το βασικό- αυτό κάνω συνήθως. Έχω και κάποια βοηθήματα τα οποία τα συμβουλευόμαι αλλά όλο και λιγότερο. Μου φαίνεται πολύ τυποποιημένο και πολύ κειμενοκεντρικό το στυλ. Εγώ θέλω λίγο να τ' ανοίγω». «Πάντα ξεκινάω με τον συγγραφέα, θέλοντας και μη, γιατί πρέπει τα παιδιά να καταλάβουν ποιος είναι, σε ποια περίοδο εντάσσεται, ποια ήταν η κοινωνική και πολιτική και οικονομική κατάσταση στην οποία έδρασε, ξεκινάμε με δυο λόγια για τον ποιητή. Μετά πάμε στο κείμενο, προσπαθούμε να αποκωδικοποιήσουμε, αφήνω τα παιδιά να πούνε, ακολουθώ δηλαδή αυτό που λέγαμε αναγνωστική πρόσληψη, κάθε φορά κάθε αναγνώστης κάθε εποχή και κάθε ηλικία και μπορεί ένα

κείμενο αλλιώς να το αισθάνομαι εγώ κι αλλιώς να το αισθάνονται τα παιδιά μου. Και τον τελευταίο καιρό προσπαθώ να τους... όταν βλέπω ότι ένα ποίημα αρέσει πολύ – πέρυσι το έκανα με τον Καρυωτάκη- τους πάω και στο εργαστήριο μετά και κάνουμε... αυτό που αρέσει πολύ στα παιδιά είναι να κάνουμε μουσική επένδυση και να κάνουμε και εικονοποίηση στα ποιήματα που είναι πολύ εύκολο, για τα παιδιά είναι πολύ εύκολο και κάνουμε έτσι ή ένα power point ή βιντεάκι ανάλογα τι τους αρέσει. Προσπαθώ να το ανοίγω, να μην το περιορίζω και ν' αφήνω πρωτοβουλία στα παιδιά μου γιατί θεωρώ ότι η λογοτεχνία δεν πρέπει να εξετάζεται με τον κλασικό τρόπο, πρέπει τα παιδιά να μάθουνε να αγαπάνε και να θέλουν να διαβάζουν, να μην τα κάνουμε να κόβουν πέρα, έτσι, να το πω έτσι λαϊκά».

Στο σημείο αυτό η Σ.Κ. ρωτήθηκε εκ νέου σχετικά με τις θεωρίες μάθησης που ακολουθεί και πιο συγκεκριμένα αν ισχύει, όπως προκύπτει από τα λεγόμενά της, ότι στρέφεται προς τον εποικοδομισμό και τη διερευνητική μάθηση. Συμφώνησε ως προς τον εποικοδομισμό και διευκρίνισε ότι εφαρμόζει τη διερευνητική μάθηση όταν έχει το περιθώριο ανάλογα με την τάξη (επί παραδείγματι στη Β' Λυκείου μπορεί να εφαρμοστεί ενώ στη Γ' Λυκείου η μία ώρα την εβδομάδα που διδάσκεται το μάθημα είναι απαγορευτική).

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται για τα μαθήματά τους, είτε κάνοντας έναν προσεκτικό σχεδιασμό από την αρχή του σχολικού έτους, τον οποίον, ωστόσο, δεν είναι δεδομένο ότι θα τηρήσουν απαρέγκλιτα, είτε καταρτίζοντας ένα σενάριο ή ένα απλό σχέδιο μαθήματος, είτε, τις περισσότερες φορές, στηριζόμενες στην εμπειρία τους κατά τη διδακτική πράξη. Δύο από τις εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι η προετοιμασία σεναρίου ή απλού σχεδίου μαθήματος εξαρτάται από το χρόνο που έχουν στη διάθεσή της, τον φόρτο εργασίας και το προσωπικό τους ενδιαφέρον.

Και πάλι προβάλλει το μοντέλο του εκπαιδευτικού-ενορχηστρωτή, ο οποίος παίρνει όλες τις κρίσιμες αποφάσεις σχετικά με το μάθημα, τον καθορισμό των διδακτικών στόχων, την επιλογή των κειμένων, του υλικού, των δραστηριοτήτων, ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας τίθενται μπροστά στο ερώτημα και αντιλαμβάνονται ότι θα μπορούσε να υπάρχει και άλλος τρόπος, να δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να κάνουν και αυτοί τις επιλογές τους, παίρνουν ένα απολογητικό ύφος και δείχνουν ότι αρχίζουν να το σκέπτονται, ακόμη κι αν δεν το

ομολογούν. Παρ' όλα ταύτα, αποφεύγουν τη μετωπική διδασκαλία και τα δασκαλοκεντρικά πρότυπα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορούμε να μιλήσουμε για εμπειρισμό και επανάληψη εμπεδωμένων διδακτικών πρακτικών.

Ο Παπακωνσταντίνου διατυπώνει την άποψη ότι η παιδαγωγική πράξη στο ελληνικό σχολείο είναι απόλυτα εμπειρική και τελείως απομακρυσμένη από την εκπαιδευτική έρευνα, με αποτέλεσμα να καθυστερεί η πορεία εξέλιξης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Θεωρεί τον εμπειρισμό ως το κυριότερο χαρακτηριστικό στο προφίλ του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού, καθώς συχνά δεν είναι σε θέση να στηρίζει επιστημονικά τον τρόπο δράσης του και τις επιλογές παιδαγωγικών τεχνικών και μεθόδων (Παπακωνσταντίνου, 2000). Οι διαπιστώσεις αυτές αφορούν, βέβαια, τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Από τότε έχει ανανεωθεί το προσωπικό των σχολείων, έχουν υπάρξει πολλά επιμορφωτικά προγράμματα, πολλοί εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών και σίγουρα η κατάσταση έχει βελτιωθεί.

Παρόλα ταύτα, ψήγματα ενός τέτοιου εμπειρισμού μπορούν να εντοπισθούν ακόμη στους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ηλικίας και ετών διδακτικής προϋπηρεσίας, και ιδιαιτέρως στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δεν έχουν προχωρήσει σε περαιτέρω σπουδές ή έστω σε κάποιας μορφής επιμόρφωση, με αποτέλεσμα να θεοποιούν την εμπειρία τους και να την αντιτάσσουν στην επιστημονική έρευνα, ειδικά όταν αυτή διεξάγεται από επιστήμονες ερευνητές που δεν έχουν σχέση με τη διδακτική πράξη στο σχολείο. Κατά συνέπεια, εκδηλώνουν έντονη αντίσταση προκειμένου να αποδεχτούν την αναγκαιότητα της επιστημονικής έρευνας και η αντίσταση αυτή, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου, είναι θέμα νοοτροπίας και στάσης που εξηγούνται με προσφυγή σε ψυχολογικές ερμηνείες. Πιο συγκεκριμένα, η αντίσταση αυτή είναι ένας κοινωνιοψυχολογικός μηχανισμός άμυνας στην ενδεχόμενη ανασφάλεια που εκθέτει τον εκπαιδευτικό η ερευνητική προσπάθεια αλλά και η εισαγωγή καινοτομιών (νέων μεθόδων, εργαλείων κ.λ.π.). Αποτελέσματα αυτής είναι η εμμονή του εκπαιδευτικού σε καθιερωμένα και παραδοσιακά μοντέλα παιδαγωγικής, ο εγκλωβισμός του στην προσωπική του εμπειρία και ο περιορισμός των δυνατοτήτων παρέμβασής του στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις.

Ωστόσο, η ευθύνη δεν βαρύνει εξολοκλήρου τον εκπαιδευτικό. Η μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας δεν αποτελεί πανεπιστημιακό μάθημα σε όλες τις ανώτατες σχολές που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς, ούτε και αντικείμενο κατάρτισης για τους ήδη υπηρετούντες στην εκπαίδευση. Συνεπώς, οι εμπειρίες από τα μαθητικά και φοιτητικά χρόνια των εκπαιδευτικών και η μίμηση, ή και η αποφυγή αυτής, συγκεκριμένων δικών τους δασκάλων και των διδακτικών μεθόδων που εκείνοι χρησιμοποιούσαν, αναδεικνύονται πολύ ισχυροί παράγοντες διαμόρφωσης του διδακτικού τους προφίλ. Και αυτό, βέβαια, είναι δείγμα εμπειρισμού, όπως και η εμπιστοσύνη στον «έμπειρο» συνάδελφο, ο οποίος συνήθως προσφέρει ώριμες εμπειροτεχνικές συμβουλές στον «νεοφώτιστο» εκπαιδευτικό. Αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης είναι η αυστηρά καθορισμένη ιεραρχία και, κατά το στρατιωτικό πρότυπο, οργανωτική δομή των σχολείων, όπου ο εκπαιδευτικός με τα περισσότερα έτη στην εκπαίδευση είναι ο «άρχοντας» του σχολείου, απολαμβάνει το μικρότερο υποχρεωτικό ωράριο παρά τη μεγάλη βιωμένη εμπειρία του, επιλέγει πρώτος τα τμήματα και τα μαθήματα που θα διδάξει, αφήνοντας για τον «άπειρο» εκπαιδευτικό ό, τι δεν επιθυμεί ο ίδιος.

Το ισχύον σύστημα επιδιώκει την εκμετάλλευση του *επαγγελματικού κεφαλαίου* που διαθέτει ο εκπαιδευτικός και όχι το *επιστημονικό του κεφάλαιο*, ενώ ο ίδιος αναλώνει για την εκπαίδευση το *ανθρώπινο κεφάλαιό* του (Παπακωνσταντίνου, 2000). Έτσι, ο εκπαιδευτικός παγιδεύεται στην άσκηση ενός στείρου και μηχανιστικού διδακτικού έργου με αποτέλεσμα να αλλοτριώνεται σταδιακά και να μετατρέπεται σε εξάρτημα της μηχανής αναπαραγωγής του υφιστάμενου status quo.

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών της έρευνας αυτής συνίσταται κυρίως στη συγκέντρωση υλικού, πηγών και διδακτικών προτάσεων από το Διαδίκτυο, αλλά και από έντυπο υλικό σχετικό με τη Λογοτεχνία. Οι πηγές που χρησιμοποιούν για την προετοιμασία τους είναι κυρίως έγκριτοι δικτυακοί τόποι, όπως η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, το Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, το ΕΚΕΒΙ, αλλά και ιστοσελίδες εκπαιδευτικών με προτάσεις διδασκαλίας. Μόνο μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στην προσεκτική μελέτη του βιβλίου του καθηγητή, των Α.Π.Σ. – Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των οδηγιών διδασκαλίας και λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη διδακτέα ύλη και τα χρονοδιαγράμματα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, πάντως, φαίνεται να λειτουργεί με σχετική ελευθερία κινήσεων (εξαιρουμένης της διδασκαλίας στη Γ' Λυκείου), η οποία οφείλεται αφενός στα «χαλαρά» προγράμματα

σπουδών, τα οποία προσφέρουν αρκετή ευελιξία στις διδακτικές επιλογές, αφετέρου στην έλλειψη αυστηρής –ή και καθόλου– επίβλεψης από τους σχολικούς συμβούλους, ειδικά μετά την κατάργηση της εξέτασης της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις (2015).

Οι διδακτικές επιλογές τους φαίνεται να επηρεάζονται από τις θεωρίες μάθησης και Λογοτεχνίας και αυτό δηλώνουν πως συμβαίνει χωρίς να το συνειδητοποιούν. Αναφέρονται συχνά στην Επιμόρφωση Β' επιπέδου και στη συμβολή του προγράμματος αυτού στη θεωρητική τους κατάρτιση, καθώς οι τρεις από τους έξι μήνες του προγράμματος περιελάμβαναν θεωρητικά θέματα (θεωρίες μάθησης, θεωρίες Λογοτεχνίας κ.α.), τα οποία έπρεπε να εμπεδωθούν και να αφομοιωθούν, ώστε να αποτελέσουν τη βάση δημιουργίας διδακτικών σεναρίων με συγκεκριμένες προδιαγραφές. Γίνονται συχνές αναφορές στον εποικοδομισμό, την ανακαλυπτική μάθηση και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Έχουν επίγνωση του γεγονότος ότι συνδυάζουν τις θεωρίες διδακτικής της Λογοτεχνίας και ότι μπορεί σε διαφορετικές φάσεις της διδασκαλίας να κυριαρχεί κάποια απ' αυτές, κάτι που θεωρείται ως δομική ευελιξία και ως προσαρμογή των θεωριών της λογοτεχνίας στην επιθυμητή ή θεωρούμενη ως κατάλληλη διδακτική πρακτική που προτίθενται να εφαρμόσουν.

Ωστόσο, από τον τρόπο που περιγράφουν τις διδακτικές πρακτικές τους αλλά και από τις ρητές αναφορές τους, προκύπτει ότι τις περισσότερες φορές ακολουθούν τις αναγνωστικές θεωρίες. Μία από τις εκπαιδευτικούς περιγράφει τη διδακτική της πρακτική ως ένα τρίγωνο, όπου στις άκρες του βρίσκονται ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές και το κείμενο. Οι τρεις πλευρές του τριγώνου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και προσεγγίζουν κριτικά το κείμενο με τη μέθοδο του διαλόγου. Η μέθοδος αυτή αποκαλείται από την εκπαιδευτικό «κριτική αναγνωστική ανταπόκριση». Άλλη εκπαιδευτικός εστιάζει στην αναγνωστική πρόσληψη του κειμένου από τους μαθητές και στον τρόπο που αυτοί αποκωδικοποιούν το κείμενο, ενώ παρακινεί τους μαθητές σε δημιουργική ενασχόληση με το κείμενο με τη συνδρομή των Τ.Π.Ε. μέσω της εικονοποίησης των ποιημάτων που τους αρέσουν ιδιαίτερα.

Παρούσα είναι, όμως, και η βιωμένη διδακτική πορεία των μαθητικών-φοιτητικών χρόνων, κατά την οποία το σχέδιο μαθήματος ξεκινά από τα βιογραφικά στοιχεία του ποιητή, συνεχίζεται με τα στοιχεία της εποχής και τις συνθήκες

σύνθεσης του ποιήματος και ολοκληρώνεται με την ερμηνευτική του προσέγγιση. Στο σχεδιασμό της διδακτικής τους προσέγγισης τίθενται ως στόχοι η συνεργασία των μαθητών, η αξιοποίηση του γνωστικού επιπέδου τους, ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους, η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και ο κριτικός γραμματισμός, ενώ ταυτοχρόνως συνδέουν τους στόχους που έχουν θέσει με τις δραστηριότητες που προτείνουν στους μαθητές και αντιλαμβάνονται ότι οι επιλογές τους αυτές αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες θεωρητικές αντιλήψεις.

- **Κρίσιμα στοιχεία ποιότητας σεναρίου**

Με το επόμενο ερώτημα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των στοιχείων εκείνων που θεωρούνται κρίσιμα από τις εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική προσέγγιση ενός ποιητικού κειμένου, έτσι ώστε να τα συμπεριλάβουν στο σχέδιο του μαθήματός τους. Ενδεικτικά τους αναφέρθηκαν η διαθεματική προσέγγιση, η διακειμενικότητα, η θεωρητική τεκμηρίωση των διδακτικών τους επιλογών, η κριτική διάσταση και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Η Μ.Β. ανέφερε την **κριτική διάσταση** ως πρωταρχικό μέλημά της κατά τη διδασκαλία. *Επιζητά κείμενα τα οποία δεν εντάσσονται αποκλειστικά και μόνο στο ιστορικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν, αλλά μπορούμε να κάνουμε αναφορές και προβολές στη σύγχρονη εποχή, κυρίως σε θέματα που άπτονται της πραγματικότητας των νέων.* Την ενδιαφέρει πάρα πολύ η **διαθεματικότητα** και είναι ιδιαιτέρως εξοικειωμένη με τέτοιες προσεγγίσεις, καθώς εργάζεται σε Μουσικό Σχολείο, το οποίο ασχολείται πολύ με την Τέχνη. Πέρα από τη μουσική, τα παιδιά κάνουν μάθημα θεάτρου, ασχολούνται με τα Εικαστικά και την Ιστορία της Τέχνης, οπότε, ο, τιδήποτε μπορούσε να της φανεί χρήσιμο, το αξιοποιούσε και στην Ποίηση. Θεωρεί τη **διακειμενικότητα** ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στη διδασκαλία της Ποίησης, ειδικά στη συγκριτική μελέτη των κειμένων, κάτι το οποίο γίνεται πολλές φορές και με την **αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών**, και τοποθετεί προς το τέλος τη **θεωρητική τεκμηρίωση** κάποιων διδακτικών επιλογών.

Και η Φ.Κ. θεωρεί πρωταρχική την **κριτική διάσταση**, έπειτα πολύ σημαντική θεωρεί τη διαθεματικότητα και την διακειμενικότητα και, αν μπορεί ως προστιθέμενη αξία να βάλει και τις Τ.Π.Ε., θα το κάνει. Αν μπορεί να καταφέρει αυτό που θέλει μόνο με τον πίνακα, το μολύβι και το χαρτί, θα αρκεστεί σ' αυτά. Η Σ.Κ., μετά από την Επιμόρφωση Β' Επιπέδου, συνεργάστηκε με το Κέντρο Ελληνικής

Γλώσσας, συμμετέχοντας στην ομάδα δημιουργίας και εφαρμογής διδακτικών σεναρίων στη Λογοτεχνία και την Ποίηση υπό επιστημονική επίβλεψη. Η απάντησή της στο ερώτημα περιελάμβανε πρωτίστως την επιλογή ενός κειμένου που θα ενδιαφέρει τους μαθητές σε συνδυασμό με δραστηριότητες που θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους. Έπειτα αναφέρεται στη δυνατότητα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., στη διακειμενικότητα και στη διαθεματικότητα (αν και διατηρεί επιφυλάξεις για το Λύκειο λόγω περιορισμένου χρόνου).

Η Β.Κ. αναφέρεται στη διαθεματικότητα, στην κριτική διάσταση, η οποία πρέπει να αναδεικνύεται μέσα από τη διδασκαλία του κειμένου και η διδασκαλία να οδηγεί εκεί, και στη διακειμενικότητα. Η Χ.Μ. πιστεύει στον συνδυασμό των στοιχείων που προαναφέρθηκαν, ωστόσο θεωρεί ότι *«κάθε κείμενο έχει τη δική του δυναμική και διαφορετική ευχέρεια. Το ίδιο το κείμενο σου μιλάει και σε κατευθύνει... ο εκπαιδευτικός πρέπει να διέπεται από φαντασία και οι εμπειρίες και τα βιώματά του να μπορούν ακριβώς να διοχετευθούν έτσι ώστε να κάνουν τη διδασκαλία και δυναμική και να αναδείξουν αυτή τη δυναμική δραστηριότητα του κειμένου. Το κείμενο είναι ζωντανός οργανισμός γιατί προέρχεται από έναν άνθρωπο, ο οποίος έχει απόψεις πολιτικές, προσωπικές, κοινωνικές, έχει μια πορεία ζωής, έχει συναισθήματα, έχει μια συγκεκριμένη έμπνευση εκείνη τη στιγμή που προήλθε από κάποια γεγονότα, άρα λοιπόν ένα κείμενο είναι φορέας πολλών πραγμάτων, που αφορούν βέβαια και το δημιουργό του αλλά και την εποχή του και μπορεί φυσικά να συνεξετασθεί και με άλλα κείμενα παλαιότερης αλλά και σύγχρονης εποχής με αναγωγή στο σήμερα και στο μέλλον (διακειμενικότητα) ή και με άλλες επιστήμες (διαθεματικότητα), και σ' αυτά οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν. Οι νέες τεχνολογίες δεν είναι ένα εργαλείο απλό, ένα άλλοθι για να κάνουμε φυγοκεντρικές εξερευνήσεις, να εκτοπιζόμαστε ή απλά να πλοηγούμεθα και έτσι να περιφερόμαστε στο Διαδίκτυο διαβάζοντας και τίποτε άλλο... μια περισσότερο κριτική διήθηση των απόψεων».*

Η Β.Π. θεωρεί πολύ σπουδαία τη διαθεματικότητα, τη διακειμενικότητα, αλλά πάνω απ' όλα την κριτική διάσταση. Και η Δ.Σ. ανέφερε τη διαθεματικότητα, την ενεργοποίηση της φαντασίας των παιδιών, τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, τη διαδικασία της έρευνας, ώστε να μην παίρνουν έτοιμες γνώσεις, και τη δραστηριοποίησή τους ώστε να παίρνουν ανάσες από τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου. Επίσης αναφέρει κρίσιμο στοιχείο το πόσο επίκαιρο είναι ένα κείμενο, αν αγγίζει προσωπικά θέματα των παιδιών ή της τοπικής κοινωνίας.

Συμπερασματικά, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής απαντούν με ενιαίο τρόπο στο ερώτημα, καθώς, κατά την εκπόνηση των σεναρίων τους στη διάρκεια της επιμόρφωσης, τονίστηκαν οι διαστάσεις αυτές ως απαραίτητα συστατικά της διδακτικής προσέγγισης της Ποίησης, στο βαθμό, βέβαια, που τα κειμενικά δεδομένα το επιτρέπουν, αλλά και στη συνέχεια, έχοντας τη θεωρητική βάση και την πρακτική εμπειρία, συνέχισαν στον ίδιο δρόμο. Ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε., τονίζεται η έννοια της προστιθέμενης αξίας της χρήσης τους, ώστε να μην αποτελούν απλώς *άρτυμα και δόλωμα*, κατά τη ρήση της Νικολαΐδου (Νικολαΐδου, 2009), αλλά ουσιαστικό και απαραίτητο μέρος της διδασκαλίας. Επιπλέον αναφέρονται ως κρίσιμα στοιχεία στη διδακτική τους προσέγγιση ο εμπλουτισμός των γνώσεων, η ενεργοποίηση της φαντασίας, η επικαιρότητα και το ενδιαφέρον των παιδιών για το κείμενο, η ενασχόληση των παιδιών με τις τέχνες, όπως και η εύστοχη επιλογή δραστηριοτήτων.

- **Συγκεκριμένες αλλαγές στη διδασκαλία – Σημεία διαφοροποίησης διδακτικών πρακτικών**

Σ' αυτή τη θεματική κατηγορία εξετάζεται η διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών στην προσέγγιση της Ποίησης μετά την Επιμόρφωση Β' επιπέδου και πιο συγκεκριμένα τα σημεία της διδασκαλίας όπου έχουν πραγματοποιήσει αλλαγές (π.χ. δραστηριότητες, μέσα που αξιοποιούν κ.ο.κ.).

Η Μ.Β. αναφέρεται αναλυτικά στη διαδικασία αλλαγής του διδακτικού της προφίλ: αυτοπροσδιορίζεται ως κλασική φιλόλογος, η οποία αρχικά ήταν αρνητική προς τις Νέες Τεχνολογίες και της φαινόταν αρκετά δύσκολη η εξοικείωση μ' αυτές, ενώ θεωρούσε ότι οι καίριες ικανότητες του δασκάλου είναι η αμεσότητα, η επικοινωνία και η ικανότητα επεξεργασίας του λόγου. Η φοβία των εκπαιδευτικών, και δη των φιολόγων, λόγω μη επαρκούς εξοικείωσης με τις ΤΠΕ είναι κάτι που ομολογείται και γενικώς και στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, οι μαθητές της την οδήγησαν στη συνειδητοποίηση ότι έπρεπε να αλλάξει το εκπαιδευτικό της προφίλ, να εμπλουτίσει τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος και της διδασκαλίας της με άλλες μεθόδους. Αναφέρει την αλλαγή στον τρόπο και το χώρο εργασίας των μαθητών (εργαστήρι Πληροφορικής, χρήση διαδραστικού πίνακα) και την εισαγωγή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, τη διαδικτυακή επικοινωνία σε κλειστές ομάδες, τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, τις στοχευμένες ιστοεξερευνήσεις, τη δημιουργία

βίντεο, τη χρήση ανοικτών και κλειστών λογισμικών και τη δημιουργική γραφή (με τη χρήση του κειμενογράφου).

Μ.Β.: *«Μπορώ να πω ότι έχω ξεφύγει καταρχήν από τη μετωπική διδασκαλία και απ' τον στείρο τρόπο μετάδοσης της γνώσης, έτσι όπως το μάθαμε και μεις από μαθητές. Δηλαδή σταμάτησα πια να παίρνω το κείμενο και να σταματάω μόνο στο τεχνικό του μέρος ή σταθερά μόνο στο ερμηνευτικό του κομμάτι, και προσπάθησα να δώσω στα παιδιά να καταλάβουν ότι η Ποίηση είναι ένα κλειδί με το οποίο ξεκλειδώνουμε τον ίδιο μας τον εαυτό».*

Η Φ.Κ. ομολογεί ότι αυτό που συνέβαλε στη διαφοροποίηση των διδακτικών της πρακτικών μετά την Επιμόρφωση δεν ήταν τόσο η χρήση των ΤΠΕ, όσο η εξοικείωση με τις θεωρίες μάθησης και λογοτεχνίας: *«...Υπήρξε το εξής στοιχείο: μπορεί αναγκαστικά να μη χρησιμοποιήσα πολλές φορές τις ΤΠΕ, αλλά επειδή ασχολήθηκα πολύ παραπάνω με τις θεωρίες μάθησης και τις θεωρίες λογοτεχνίας που λέγαμε προηγουμένως, αυτό μ' επηρέασε ίσως και πολύ περισσότερο από τις ίδιες τις τεχνολογίες. Έπαυσα να το βλέπω τόσο «μαθητικά», όπως το έβλεπα μέχρι ένα σημείο όταν βασιζόμουν μόνο στην εμπειρία μου την παιδαγωγική ή την εκπαιδευτική, τέλος πάντων, και ξαναλέω ότι στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού αυτό ήταν πάντοτε μέσα στο μυαλό μου και αν τις χρησιμοποιούσα (τις ΤΠΕ) ήταν μόνο γι' αυτό το λόγο, γιατί οι ΤΠΕ πιστεύω ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο όταν στοχεύουν στον κριτικό γραμματισμό και όχι αυτό που λέγαμε ως άρτυμα». Οι συγκεκριμένες αλλαγές που πραγματοποίησε αφορούν στα δομικά παίγνια (ποικίλα παιχνίδια με το κείμενο αξιοποιώντας τις δυνατότητες του κειμενογράφου), οπτικοποίηση στίχων και δημιουργία υπερκειμένων (σχολιάζει ότι αυτή η δραστηριότητα ενθουσίασε τα παιδιά και μάλιστα εκείνα που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού, ενεπλάκησαν με μεγάλη ευχαρίστηση γιατί το είδαν σαν δημιουργία), εννοιολογικούς χάρτες, συννεφόμενα, δημιουργική γραφή, παρουσιάσεις και ηλεκτρονική αλληλογραφία.*

Η Σ.Κ. δηλώνει ότι μετά το επιμορφωτικό πρόγραμμα ένιωσε περισσότερο ελεύθερη και σίγουρη ότι αυτό που σκεπτόταν η ίδια το σκέπτονται και άλλοι άνθρωποι. Κατά συνέπεια έδωσε και η ίδια περισσότερη ελευθερία έκφρασης στους μαθητές της, δηλώνει πως θέλει πλέον να ακούει περισσότερο τους μαθητές της και να είναι πιο ικανοποιημένη, ενώ πριν προσπαθούσε να είναι πιο κοντά στο αναλυτικό

πρόγραμμα, πιο *comme il faut* αυτολεξεί. Οι αλλαγές που πραγματοποίησε ήταν στο επίπεδο των τεχνικών χρήσης και αξιοποίησης του υλικού που αντλούσε από διάφορες πηγές.

Η Β.Κ. διαπιστώνει ότι μετά την επιμόρφωση Β' επιπέδου υπήρξε μεγάλη διαφοροποίηση στις διδακτικές της πρακτικές και στον τρόπο προσέγγισης του ποιητικού αντικειμένου πριν καν ξεκινήσει το μάθημα. Το νέο γι' αυτήν ήταν ο τρόπος αναζήτησης του υλικού, τα μέσα και οι πηγές που υπάρχουν για εύρεση του κατάλληλου υλικού και οι αλλαγές που πραγματοποίησε ξεκινούν ήδη από την αφόρμηση. Βλέπει ότι κεντρίζει περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών με κάποιες επιλογές, στον τρόπο με τον οποίο οδηγεί τα παιδιά στη μάθηση, *δηλαδή γίνεται περισσότερο διερευνητικός, καταλήγω περισσότερο στην ανακαλυπτική μάθηση, κάτι τέτοιο δεν το έκανα, νιώθω ότι κινούμαι διαφορετικά μετά το Β' επίπεδο.*

Επιπλέον, ρωτήθηκε σχετικά με την εμπειρία της από τη συνεργασία στο πλαίσιο της Επιμόρφωσης με άλλη συνεπιμορφούμενη από διαφορετικό σχολείο για τον από κοινού σχεδιασμό και εφαρμογή των σεναρίων τους και κατά πόσον αυτή η συνεργατική προσέγγιση συνεχίστηκε και αργότερα. Η απάντησή της ήταν ότι αποτέλεσε μια θετική εμπειρία, η οποία έγινε με πολύ καλούς όρους, και υπήρξαν ιδέες και από τις δύο πλευρές, οι οποίες ωφελήθηκαν εξίσου. Όλο αυτό υπήρξε και μία πρόβα για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και στην τάξη και υπήρξε και συνέχεια, καθώς η εκπαιδευτικός ενέταξε στις διδακτικές πρακτικές της τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους και στο σχολείο της και σχεδιάζει και διασχολική συνεργασία.

Η Χ.Μ. δηλώνει ότι σίγουρα έμαθε και άλλαξε πολλά. Έμαθε να είναι περισσότερο δημιουργική, οι θεωρίες μάθησης συγκεντρώθηκαν στο μυαλό της, αναπτύχθηκαν καλύτερα και συνδυάστηκαν με πιο εύληπτο τρόπο, είδε σεναρία άλλων συναδέλφων και πήρε ιδέες για τα δικά της μαθήματα. Πιστεύει ότι η ουσία βρίσκεται στην πρόκληση της κριτικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής. Θεωρεί ότι, *όσο ο άνθρωπος είναι διατεθειμένος να μαθαίνει, να επιμορφώνεται, να συμμετέχει σε τέτοιες διαδικασίες προσωπικής του εξέλιξης και επέκτασης, αυτό είναι ένας τρόπος αυτοβελτίωσης.* Οι αλλαγές της εστιάζονται στον τρόπο προετοιμασίας του μαθήματος και στην απλούστευση των δραστηριοτήτων που αναθέτει στους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα και στην επιμονή να γίνονται αυτές πιο βιωματικές και

αυθεντικές. Επίσης, δίνει έμφαση στον αναγνώστη-μαθητή και μετατρέπεται και η ίδια σε μαθητή φεύγοντας πλέον από την έδρα και ενώνοντας τη φωνή της με τη φωνή των μαθητών, χωρίς να διακρίνει την άποψή της από την άποψη ενός εκάστου των μαθητών και αποποιούμενη την αυθεντία του δασκάλου. Γίνεται συζήτηση πάνω στο κείμενο και μέσω αυτής επιτυγχάνεται η βιωματική πρόσληψή του.

Η Β.Π. βρίσκει ότι έχει αλλάξει ολόκληρη η σκέψη της κατόπιν της επιμόρφωσης Β' επιπέδου, χωρίς αναγκαστικά να το θέλει και χωρίς να μπορεί να το φανταστεί εκ των προτέρων. Αντιλαμβάνεται ότι οργανώθηκε η σκέψη της και ο τρόπος διδασκαλίας της, διαφοροποιήθηκε ακόμη και η προσωπική της πρόσληψη της λογοτεχνίας. Οι αλλαγές που αναφέρει δεν αφορούν μόνο στην τεχνική της διδασκαλίας, αλλά και στη γενικότερη οπτική της: έχει εγκαταλείψει τον συντηρητισμό, δεν υπάρχει πλέον η τυποποίηση της ερώτησης-απάντησης, συνεργάζεται με τους μαθητές χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή και το διαδίκτυο, συζητά και εφαρμόζει τον καταγισμό ιδεών.

Η Δ.Σ. θεωρεί ότι έχει αλλάξει η προσέγγισή της σε πολλά σημεία, έχει γίνει διαθεματική, *τα παιδιά κάνουν εργασίες πιο ελεύθερες, σε μορφή project, συνθέτουν βίντεο δικά τους... δεν είχα τολμήσει να κάνω πάρα πολλά απ' αυτά γιατί ακριβώς δεν επιτρεπότανε απ' το αναλυτικό πρόγραμμα παλιότερα κι είχαμε το άγχος να βγάλουμε τα συγκεκριμένα κείμενα, τα συγκεκριμένα ποιήματα και να τα εξετάσουμε στο τέλος. Μετά από την επιμόρφωση και με τους συναδέλφους ανταλλάξαμε πολλές απόψεις, είδαμε ότι υπάρχουν πάρα πολλές επιλογές και τώρα, ναι, τις εφαρμόζω όσο μπορώ περισσότερο κι όσο έχω χρόνο φυσικά να τις εφαρμόσω. Οι αλλαγές αφορούν κυρίως στα μέσα γραφής και στους τρόπους έκφρασης των παιδιών.*

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αλλαγή του προφίλ τους ως φιλόλογων μέσα από το εξάμηνο πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Θεωρούν γενικώς την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ως διαδικασία προσωπικής εξέλιξης και επέκτασης που οδηγεί στην αυτοβελτίωση και αναφέρονται αναλυτικά στα αίτια της αλλαγής, στους τρόπους και τα επίπεδα που αυτή συμβαίνει και στο πώς βιώνουν την αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές τους, εγκαταλείποντας τον αρνητισμό ή τυχόν τεchnοφοβικές τάσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές ωθούν τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μέσα και μεθοδολογία, ενώ σε άλλες ο εκπαιδευτικός, ερχόμενος σε επαφή με τον επιστημονικό λόγο του επιμορφωτικού υλικού σχετικά με

τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του γνωστικού του αντικειμένου, αποφασίζει να επιχειρήσει διαφοροποιημένες πρακτικές και να χρησιμοποιήσει άλλα μέσα και μεθόδους στη διδασκαλία του, λαμβάνοντας ενθάρρυνση και θετική ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους και τον επιμορφωτή του.

Τα επίπεδα όπου συμβαίνουν οι αλλαγές αυτές είναι πολλαπλά: οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε αλλαγή του τρόπου προσέγγισης του αντικειμένου, του τρόπου και της οργάνωσης της σκέψης τους, του τρόπου πρόσληψης και διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Διαφοροποιείται η προετοιμασία τους για το μάθημα, ο τρόπος που αναζητούν το διδακτικό υλικό, τα μέσα και τις πηγές τους, όπως επίσης και οι τεχνικές χρήσης και αξιοποίησης του υλικού αυτού. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα των Τ.Π.Ε. να υποβοηθούν τη διερευνητική–ανακαλυπτική μάθηση, τις διαθεματικές προσεγγίσεις, την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της μεθόδου project, όταν τις συμπεριλαμβάνουν στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, ενώ τις θεωρούν ως υποστηρικτικό εργαλείο για να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με την Τέχνη και να δημιουργήσουν και οι ίδιοι.

Ένα άλλο επίπεδο διαφοροποίησης είναι το είδος των δραστηριοτήτων που ανατίθενται στους μαθητές, ανεξάρτητα αν εμπλέκονται οι Τ.Π.Ε. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για δραστηριότητες απλούστερες, περισσότερο βιωματικές, αυθεντικές και δημιουργικές. Αναφέρουν το θεατρικό παιχνίδι, τα παιχνίδια στιχουργικής, τις δραστηριότητες διακειμενικότητας και τη δημιουργική γραφή ως βέλτιστες και πλέον ουσιαστικές πρακτικές, μακριά από τη λογική του συμπεριφορισμού. Τέλος, οι δραστηριότητες που προτιμούν να αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές με τη χρήση των ΤΠΕ είναι οι ιστοεξερευνήσεις, η δημιουργία παρουσιάσεων και βίντεο, εννοιολογικών χαρτών, συνεφόλεξων, τα δομικά παίγνια και η δημιουργία υπερκειμένων στους στίχους ποιημάτων ή η οπτικοποίησή τους και τέλος η δημιουργία κλειστών ομάδων για τις ανάγκες της επικοινωνίας τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

- **Παράγοντες διαφοροποίησης διδακτικών πρακτικών**

Καθοριστικός παράγοντας για τη διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να είναι, με βάση τα λεγόμενά τους, η εξοικείωση με τις ΤΠΕ. Αντιθέτως, προτάσσουν την καλύτερη γνωριμία τους με τις θεωρίες

μάθησης και τον θεωρητικό λόγο περί Ποίησης και Λογοτεχνίας ως τον βασικότερο παράγοντα αλλαγής, καθώς τις βοήθησε να απομακρυνθούν από παραδοσιακά διδακτικά σχήματα και επιλογές, από τον εμπειρισμό, τον δασκαλοκεντρισμό και τη μετωπική διδασκαλία. Θεωρούν πως η αρμονία μεταξύ θεωρίας και πράξης που υπήρχε στο επιμορφωτικό υλικό και στον γενικότερο σχεδιασμό του προγράμματος συντέλεσε στην κατανόηση της θεωρίας και τη μετουσίωσή της σε πράξη. Κυρίως αναφέρονται στη βαθειά κατανόηση και εφαρμογή των αναγνωστικών θεωριών, με συνέπεια την εγκατάλειψη του δασκαλοκεντρικού μοντέλου προς όφελος μιας περισσότερο συμμετοχικής διαδικασίας προσέγγισης του κειμένου, όπου ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον αυθεντία αλλά ισότιμος συζητητής και συμμετέχων στη διαδικασία οικοδόμησης νοήματος εντός της σχολικής τάξης.

Αξιολογούν ως κορυφαίο είδος γραμματισμού τον κριτικό, τον οποίο θέτουν ως κατευθυντήρια αρχή και βασικό στόχο της διδασκαλίας τους. Ακόμη και η χρήση των ΤΠΕ θα πρέπει να συντείνει και να εξυπηρετεί αυτό το στόχο. Επιπλέον, εστιάζουν στη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων στη διδακτική πράξη μερών ως παράγοντα διαφοροποίησης των διδακτικών τους πρακτικών (συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών). Δεν λείπουν, ωστόσο, οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η συνεργασία είναι το ζητούμενο, είτε επειδή υπάρχει απροθυμία, είτε διότι λείπει γενικώς η κουλτούρα της συνεργασίας μέσα σε ένα πλαίσιο που προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό.

Ειδικά οι συζητήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος σχετικά με τις καινοτομίες που ήθελαν να εισαγάγουν στη διδακτική τους πρακτική αλλά δίσταζαν για διάφορους λόγους, οδήγησαν σε ένα αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς για τις επιχειρούμενες παρεμβάσεις. Συνεργαζόμενες οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της εκπόνησης σεναρίων με συγκεκριμένες προδιαγραφές και ανταλλάσσοντας απόψεις και ιδέες, δοκίμασαν στην πράξη αυτό που θα ζητούσαν από τους μαθητές στη συνέχεια, αλλά και συνέχισαν να επιχειρούν συνεργασίες ενδοσχολικές ή και διασχολικές. Επιπλέον, συνειδητοποίησαν ότι η εμμονή στην κατά γράμμα τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και στην απρόσκοπτη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης δεν σημαίνει απαραίτητως ποιοτική διδασκαλία, αντίθετα απομακρύνει τους μαθητές και λειτουργεί ως αντικίνητρο για την ενεργητική συμμετοχή τους στο μάθημα. Αυτό που προκρίνουν, τελικά, για μια ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία είναι ο διάλογος και η ελεύθερη έκφραση των μαθητών.

- **Αντιδράσεις μαθητών**

Ως προς τις αντιδράσεις των μαθητών στις αλλαγές που επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούμε ότι στην περίπτωση της Μ.Β. οι μαθητές είναι αυτοί που δείχνουν το δρόμο της αλλαγής των διδακτικών πρακτικών και της μεθοδολογίας στην καθηγήτριά τους με θεαματικό, όπως το χαρακτηρίζει, αποτέλεσμα συγκριτικά με τα αντίστοιχα της μετωπικής διδασκαλίας, όπου η ανταπόκριση δεν ήταν ανάλογη και υπήρχε νωθρότητα στους μαθητές, ενώ η ίδια ένιωθε ως απλός φορέας γνώσεων και όχι ιδιαιτέρως αποτελεσματική. Και η Β.Κ. βλέπει ότι η αλλαγή της διδακτικής μεθοδολογίας έχει θετικά αποτελέσματα στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των παιδιών.

Μ.Β.: *«Ήταν πολύ θετικά τα αποτελέσματα, υπήρχε μεγάλη ανταπόκριση γιατί, αν το συγκρίνω με την πρώτη τους αντίδραση, στη μετωπική διδασκαλία υπήρχε έλλειψη ενδιαφέροντος, μια νωθρότητα, ένιωθα ότι κι εγώ η ίδια είμαι απλώς φορέας γνώσεων και δεν ένιωθα αποτελεσματική. Έβγαινα δηλ. από την τάξη χωρίς να νοιώθω ότι τα παιδιά έχουν πάρει κάτι διαφορετικό από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας».*

Η Φ.Κ. διαπιστώνει ότι μαθητές που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού, ανταποκρίνονταν τέλεια σε δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η οπτικοποίηση στίχων και η δημιουργία υπερκειμένων. Η Φ.Κ. θίγει το θέμα της έλλειψης εξοικείωσης των μαθητών της με τη χρήση των ΤΠΕ για διδακτικούς σκοπούς, καθώς έρχονται στο Λύκειο από Γυμνάσιο της πόλης με φιλολόγους προχωρημένης ηλικίας που δεν χρησιμοποιούν καθόλου τις νέες τεχνολογίες, οπότε οι μαθητές συνηθισμένοι, «ποτισμένοι και έχοντας περισσότερη εμπιστοσύνη» στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, αντιμετώπισαν την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία ως απώλεια χρόνου και κάτι το περιττό.

Φ.Κ.: *«Δεν σου κρύβω ότι υπήρξαν κάποια παιδιά-εγώ είμαι σ' ένα Λύκειο της πόλης, που σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά έρχονται από Γυμνάσιο της πόλης, που σημαίνει με τη σειρά του ότι στο Γυμνάσιο είναι καθηγητές προχωρημένης ηλικίας, οι οποίοι δεν έχουν καμία σχέση μ' αυτά και τα παιδιά έχουν συνηθίσει στον πλέον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, και κάποια από αυτά στην αρχή άφησαν υπονοούμενα ότι "χαζεύουμε", ότι "περνάει η ώρα μας έτσι", ότι "Πού είναι το χαρτί και το μολύβι να γράψουμε, να μας πείτε εσείς κτλ.", είδα και κάποιες γκριμάτσες ότι "τι ειν' αυτό τώρα, σπαταλάμε τις*

ώρες"... γιατί τα παιδιά, πολύ περισσότερο απ' ό, τι νομίζουμε, ακόμα κι απ' τους μεγάλους σε ηλικία καθηγητές, είναι ποτισμένα ήδη απ' το Δημοτικό, μ' αυτό το στυλ διδασκαλίας. Και νομίζω ότι σ' αυτό το στυλ διδασκαλίας έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη ακόμη. Δεν ξέρω τι θα συμβεί τώρα αργότερα».

Η Σ.Κ. θεωρεί ότι πάντοτε στην αρχή οι μαθητές είναι κουμπωμένοι και φοβούνται ότι ο καθηγητής θα τους βάζει όλη την ώρα ασκήσεις και με τις ΤΠΕ. *Έρχεται όμως η στιγμή που θα σου πουν «Α τι ωραίο αυτό που κάναμε»! γιατί και τα εργαλεία είναι σε παιγνιώδη μορφή, είναι στα ενδιαφέροντά τους, η πρώτη, όμως, αντιμετώπιση είναι «Ωπ! Τώρα αυτή τι θέλει από μας;».*

Η Β.Κ. είχε πολύ θετικά αποτελέσματα, ενδιαφέρον και ανταπόκριση από τα παιδιά, όπως και η Χ.Μ., η οποία προσθέτει ότι ήρθε πιο κοντά και έγινε πιο αγαπητή στα παιδιά, ότι εισέπραττε ιδιαίτερη εκτίμηση και χαρά στο μάθημα της Λογοτεχνίας, πράγμα που οφειλόταν στον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος και στο γεγονός ότι η ώρα της Ποίησης έγινε μια ώρα αυτοέκφρασης, προέκτασης, ανάπτυξης των απόψεων των δικών μας και του συγγραφέα, βιβλιογραφικής έρευνας, κριτικής επιλογής και ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό οι ΤΠΕ λειτούργησαν ως ένα υποστηρικτικό εργαλείο, ένα μέσο το οποίο τους έφερε σε επαφή με τον κόσμο της τέχνης, με τον ήχο, με την εικόνα, με τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, ως μια άλλη θεώρηση πιο γρήγορη με στόχο τον διάλογο των τεχνών μέσα από το κείμενο, κάτι το επωφελές για όλους και ως υποβοήθηση στην ανάπτυξη της κριτικής προσέγγισης και της συγκρότησης ενός δημιουργικού και σφαιρικού λόγου σε σχέση με το κείμενο.

Η Β.Π. υπήρξε μια περίπτωση εκπαιδευτικού που, ενώ πριν την Επιμόρφωση Β' επιπέδου δεν γνώριζε την κατασκευή και τροφοδότηση ενός ιστολογίου, μετά την Επιμόρφωση ξεκίνησε δύο ιστολόγια, το ένα εκ των οποίων για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Ο αντίκτυπος στους μαθητές του επαρχιακού Λυκείου στο οποίο εργαζόταν ήταν και θετικός και αρνητικός. Πολλοί μαθητές προτιμούσαν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ενώ κάποιοι άλλοι, και ειδικά οι εξαιρετικά αδύνατοι μαθητές είχαν ένα θετικότατο αποτέλεσμα καθώς για πρώτη φορά διάβασαν ολόκληρο βιβλίο... επομένως ήταν διχασμένα τα παιδιά, κουράστηκαν πάρα πολύ σε ορισμένα θέματα και δούλεψαν πολύ, ακόμα και οι αδύνατοι μαθητές-δεν ήταν από

πίεση, γιατί δεν θυμάμαι να πίεσα και ιδιαίτερα κάποιον, αλλά κουράστηκαν για να βγάλουν ένα αποτέλεσμα.

Β.Π.: «Πολλοί μαθητές το είδαν αρνητικά, δηλαδή είπαν ότι προτιμώ, γιατί τους ρωτούσα πάντοτε στο τέλος, προτιμώ τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, έχω το κείμενό μου, το διαβάζω, γεια σας. Όμως, υπήρχαν κάποιοι μαθητές, μεταξύ των οποίων και εξαιρετικά αδύνατοι μαθητές, οι οποίοι είχαν ένα θετικότατο αποτέλεσμα για μένα και πρώτιστη, αν θέλεις, ανάγκη μέσα στη διαδικασία του μαθήματος, διάβασαν ολόκληρο το βιβλίο π.χ. τότε στο Βιζυηνό που έκανα και το σχέδιο. Ένα δύσκολο κείμενο, έναν δύσκολο συγγραφέα, άρα πετύχαινε, επομένως ήταν διχασμένα τα παιδιά».

Στο σημείο αυτό η Β.Π. ρωτήθηκε από την ερευνήτρια αν ένα μάθημα με τη χρήση ΤΠΕ δίνει έστω και μία επίφαση δημοκρατικότητας, αφού όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν, ενώ δεν είναι σίγουρο αν μπορούν όλοι να συμμετάσχουν σε μια παραδοσιακή διδασκαλία ποίησης. Η απάντησή της ήταν ότι δημοκρατικότητα μπορεί και να υπάρχει, δεν γνωρίζει όμως αν υπάρχει θέληση να συμμετέχουμε σ' αυτό που ονομάζεται Δημοκρατία και να έχουμε λόγο. Επειδή εργάζεται σε περιφερειακό σχολείο αγροτικής περιοχής θεωρεί ότι η έλλειψη υποδομής των μαθητών συναρτάται με την έλλειψη θέλησης. Αν τα παιδιά έχουν ώθηση από το σπίτι για μόρφωση, διάβασμα, παιδεία, θα συμμετέχουν συνειδητά και θα κερδίζουν κάτι από το μάθημα, αν όχι, θα ενθουσιαστούν στην αρχή με τη δημιουργία και την παρουσίαση αλλά δεν θα υπάρχει συνέχεια. Βέβαια, υπάρχει το όφελος της συμμετοχής και της προσπάθειας συνεργασίας, κάτι που λείπει από την Ελλάδα και το οποίο υπήρξε για την Β.Π. το σημαντικότερο εμπόδιο που είχε να υπερνικήσει.

Η Δ.Σ. αναφέρει ότι στην αρχή τα παιδιά αντιμετώπισαν τη χρήση των ΤΠΕ με σκεπτικισμό, αναρωτιούνταν αν ήταν μάθημα αυτό που θα έκαναν και ειδικά οι καλοί μαθητές είχαν το άγχος του τρόπου της αξιολόγησης. Στην πορεία, όμως, όλα πήγαν καλά και πλέον τα παιδιά της προτείνουν εκείνα τι θα ήθελαν να κάνουν, όπως π.χ. το θεατρικό παιχνίδι, η κατασκευή δεκαπεντασύλλαβων και ομοιοκατάληκτων στίχων, η δημιουργία εικόνων και ιστοριών με αφορμή μοντέρνα ποιήματα.

Παρατηρούνται θετικές και αρνητικές αντιδράσεις των μαθητών στην εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία. Οι αρνητικές αντιδράσεις αφορούν κυρίως τα αρχικά στάδια της εισαγωγής των ΤΠΕ, όταν οι μαθητές δεν είναι

εξοικειωμένοι με τον συγκεκριμένο τρόπο εργασίας και προβληματίζονται σχετικά με τη χρησιμότητά του, τη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητά του, τη δυνατότητα αξιολόγησης της εργασίας τους και βέβαια επειδή διαταράσσονται οι συνήθειές τους. Αντιθέτως, οι θετικές αντιδράσεις (ενδιαφέρον, ανταπόκριση, ανάληψη πρωτοβουλιών) έρχονται όταν οι μαθητές διαπιστώνουν ότι ο εκπαιδευτικός αλλάζει τα μέσα και τη μεθοδολογία του και περνά από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό μοντέλο, αφήνοντας κατά μέρος την αυθεντία και υιοθετώντας μια ισότιμη στάση στο διάλογο μαζί τους.

Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι περισσότερο ενθουσιώδεις με την εισαγωγή των ΤΠΕ είναι οι μαθητές μετρίων και χαμηλών επιδόσεων διότι, το να ξεφεύγουν από το συνηθισμένο διδακτικό μοντέλο, τους δίνει τη δυνατότητα να λειτουργήσουν περισσότερο δημιουργικά. Επιπλέον, η εξοικείωση με τον υπολογιστή και η παιγνιώδης μορφή των δραστηριοτήτων λειτουργούν επιπροσθέτως θετικά. Η δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης φέρνει πιο κοντά τον εκπαιδευτικό στο μαθητή και αυξάνει τα κίνητρα και τα μαθησιακά του αποτελέσματα. Βέβαια, όπως συμβαίνει με όλα τα πράγματα, όταν υπερβαίνει κανείς το μέτρο, επέρχεται κορεσμός και κόπωση, με αποτέλεσμα να μην απολαμβάνει ούτε τη διαδικασία, ούτε το αποτέλεσμα. Αυτό αναφέρεται και από τους εκπαιδευτικούς που υπερέβαλαν εαυτόν στην ανάθεση εργασιών με τη χρήση των ΤΠΕ.

3η θεματική ενότητα: Αναστοχασμός – συμπεράσματα

Η τρίτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ποίησης, τα προβληματικά σημεία που έχουν εντοπίσει και επισημάνει, καθώς και τις αναφορές τους στον κριτικό γραμματισμό, ειδικά ως προς την κρίσιμη παράμετρο των Τ.Π.Ε. Επίσης, γίνεται αναφορά στα μείζονα θέματα της συνεργασίας και του πολιτιστικού κεφαλαίου, τα οποία έθιξαν οι εκπαιδευτικοί και, τέλος, η ενότητα κλείνει με τον αναστοχασμό και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τις συνεντεύξεις.

α) Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ποίησης

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν ποια είναι η άποψή τους σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Ποίησης και πιο συγκεκριμένα πότε, σε ποιες περιπτώσεις και πώς πρέπει να γίνεται χρήση τους. Επίσης τους ζητήθηκε να αναφέρουν προσωπικές εμπειρίες επιτυχούς ή και ανεπιτυχούς αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στις τάξεις τους.

Η Μ.Β. αναφέρεται στην εμπειρία της με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη και συγκεκριμένα στην αρχική φάση, όταν πλέον αισθάνθηκε ασφαλής να ξεκινήσει να εργάζεται και μ' αυτά τα μέσα. Ως προς τον κατάλληλο χρόνο θεωρεί σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να κάνει πρώτα το προφίλ της τάξης του, να γνωρίσει τους μαθητές του αν είναι καινούργιοι, να δει τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες, να αξιολογήσει τις κλίσεις και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και μετά να επιχειρήσει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει διδακτική παρέμβαση με τις Τ.Π.Ε. Επίσης, κάτι τέτοιο θεωρεί πως γίνεται ευκολότερα σε μεγαλύτερες τάξεις γιατί τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη κριτική, αναλυτική και συνθετική ικανότητα, στέκονται πιο εύκολα απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Θεωρεί πως οι Τ.Π.Ε. μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε φιλολογικό μάθημα αλλά ίσως μερικά μαθήματα ενδείκνυνται περισσότερο, έχουν μεγαλύτερο εύρος αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., όπως τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, η Λογοτεχνία, η Γλώσσα. Ως προς τον κατάλληλο τρόπο, πιστεύει πως «...όταν εφαρμόζουμε τη χρήση ΤΠΕ, δεν πρέπει να την εφαρμόζουμε ως άρτυμα. Δεν είναι μαϊντανός, δεν είναι κάτι που ταιριάζει παντού. Θέλει έναν πολύ

προσεκτικό σχεδιασμό, έτσι ώστε να μπορέσουμε να τηρήσουμε ένα χρονοδιάγραμμα, τα ίδια τα παιδιά να πειστούν ότι αυτό που έχουμε στο μυαλό μας δεν είναι κάτι τυχαίο αλλά μπορεί να υλοποιηθεί και θα πρέπει να δουν τα ίδια τα παιδιά το αποτέλεσμα, θα πρέπει να το αξιοποιήσουν και να το κρίνουν, άρα λοιπόν να έχουμε το χρόνο να το αξιολογήσουμε, να ανιχνεύσουμε τις ανάγκες τους, να δούμε τις δεξιότητές τους, και να είμαστε σίγουροι ότι αυτό που κάνουμε κατ' αρχήν θ' αρέσει και θα ικανοποιήσει το δικό μας κριτήριο αλλά και το κριτήριο των μαθητών».

Εν συνεχεία αναφέρθηκε στις ανεπιτυχείς προσπάθειες, σε δραστηριότητες που δεν ολοκληρώνονταν, είτε λόγω έλλειψης χρόνου, είτε λόγω έλλειψης συγκεκριμένων τεχνικών γνώσεων από την πλευρά των μαθητών και εν τέλει τροποποιήθηκαν για να μπορέσουν να υλοποιηθούν. Ως προς τις επιτυχείς προσπάθειές της αναφέρθηκε σε σενάρια που υλοποίησε, τα οποία άφησαν και την ίδια και τους μαθητές της ικανοποιημένους, όπως ένα σενάριο σχετικό με τη διδασκαλία των δημοτικών τραγουδιών και συγκεκριμένα «Το γεφύρι της Άρτας» με τίτλο «Αν δε στοιχειώσετε άνθρωπο...». Στα πλαίσια αυτού του σεναρίου τα παιδιά έφτιαξαν βίντεο, δραματοποίησαν το κείμενο, έκαναν δημιουργική γραφή, τραγούδησαν και έκαναν ιστοεξερεύνηση πάνω στη δημοτική μας παράδοση. Στην Οδύσσεια της Α' Γυμνασίου κατά τη διδασκαλία της α' ραψωδίας έκαναν παιχνίδια δραματοποίησης τα οποία βιντεοσκοπήσαν, σχεδίασαν εννοιολογικούς χάρτες και συνέθεσαν τραγούδι σχετικό με τη ραψωδία, του οποίου την εκτέλεση και βιντεοσκοπήσαν.

Κατόπιν ερωτήθηκε σχετικά με την εμπειρία της από τη διδασκαλία της Ποίησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, όπου υπηρέτησε κατά το προηγούμενο σχολικό έτος. Χαρακτηρίζει την εμπειρία της αυτή ως *πραγματική αποκάλυψη*, καθώς είδε πώς μπορεί η Ποίηση να αγγίζει τις καρδιές αυτών των ανθρώπων, να ξεκλειδώσει κλίσεις, ενδιαφέροντα, συναισθήματα και να γίνει κίνητρο για πολλούς ανθρώπους. Όταν, δε, αυτό συνδυάστηκε με τις νέες τεχνολογίες, το αποτέλεσμα ήταν *θεαματικό*. Ασχολήθηκαν με τις παραλογές και η εμπλοκή τους ήταν *θεαματική*, η προσφορά τους *συγκινητική*, η όρεξή τους να ψάξουν, να ανακαλύψουν διάφορες πηγές μέσα από ιστοεξερεύνηση, να ξαναγράψουν τις παραλογές αξιοποιώντας τη δημιουργική γραφή, να τις δραματοποιήσουν όσο γινόταν πιο παραστατικά και να τις βιντεοσκοπήσουν. Αυτή η ενασχόληση οδήγησε τους ενήλικες μαθητές να ζητήσουν περισσότερη ποίηση, οπότε η εκπαιδευτικός ετοίμαζε μικρές ενότητες και ενέτασσε

σ' αυτές και οπτικοακουστικό υλικό, κυρίως από τα αρχεία της ΕΡΤ, και πολλή μελοποιημένη ποίηση.

Η Σ.Κ. θεωρεί ότι δεν υπάρχει η ενδεδειγμένη μέθοδος – συνταγή επιτυχίας στη χρήση των ΤΠΕ αλλά εναπόκειται στον εκπαιδευτικό, στην τάξη του, στην υποδομή και τον εξοπλισμό, στο χρόνο και στους στόχους που θέτει κάθε φορά. Κάνει την αυτοκριτική της για προηγούμενες εφαρμογές σεναρίων, όπου διαπιστώνει ότι ανέθετε περισσότερες εργασίες απ' ό, τι μπορούσαν να αντέξουν οι μαθητές της, ενώ εντοπίζει την προστιθέμενη αξία της χρήσης των ΤΠΕ στο γεγονός ότι εμπλέκουν τους μαθητές σε πράγματα που δεν θα τα άγγιζαν σε διαφορετική περίπτωση. Στη συνέχεια ερωτάται σχετικά με την εμπειρία της από την εφαρμογή σεναρίων του Πρωτέα και της ζητείται να προβεί σε μια σύγκριση μεταξύ της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου και του Πρωτέα ως μιας εξελιγμένης μορφής επιμόρφωσης διαφορετικά δομημένης και στελεχωμένης. Αναφέρεται στην απόλυτη ελευθερία αλλά και την απόλυτη ευθύνη που είχε στα πλαίσια της εφαρμογής των σεναρίων του Πρωτέα. Οι όποιες αλλαγές έκρινε σκόπιμο να πραγματοποιηθούν στα σενάρια που εφάρμοζε έπρεπε να τεκμηριώνονται. Η διαφορά που εντοπίζει μεταξύ των δύο προγραμμάτων είναι πως, ενώ στο Β' επίπεδο σημαντικό ρόλο για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού παίζει ο επιμορφωτής, στο Διάλογο, τη διαδικτυακή κοινότητα των εκπαιδευτικών και των συντονιστών τους, οι κύριοι υποστηρικτές είναι οι συνάδελφοι που εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των σεναρίων και όλοι μαζί συναποτελούν μια συνεργαζόμενη κοινότητα μάθησης-πρακτικής.

Σ.Κ.: «Με όποιο τρόπο τη στιγμή που σχεδιάζεις το μάθημά σου ανάλογα με την τάξη σου κρίνεις εσύ ότι είναι πιο πρόσφορος για να έχεις εσύ αποτέλεσμα, δηλ. δεν μπορώ να σου απαντήσω με μια συνταγή, δεν υπάρχει συνταγή. Κάθε χρονιά έχεις άλλα παιδιά, άλλο δυναμικό, βλέπεις τα ενδιαφέροντά σου, δεν ξεκινάς μ' ένα σενάριο ΤΠΕ, βλέπεις πρώτα τι έχει η τάξη, ποιο είναι το επίπεδό της στη χρήση, εμείς έχουμε παιδιά τα οποία έχουνε συνήθως μόνο στο κινητό τους ίντερνετ, δεν έχουν ίντερνετ στο σπίτι, πολλά παιδιά δεν έχουν ούτε υπολογιστή στο σπίτι, άρα η δουλειά πρέπει να γίνεται στο σχολείο, όλα αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και μετά λες με το υλικό που έχω θα ξεκινήσω να σχεδιάσω, αλλιώς δεν μπορείς», «Προστιθέμενη αξία τελικά στις ΤΠΕ νομίζω ότι είναι και μόνο ότι κεντρίζει τα παιδιά να ασχοληθούν και με κάτι που ούτως ή άλλως δεν θα το άγγιζαν ποτέ. Και μόνο αυτό να καταφέρεις να κάνεις, δύο φορές το χρόνο, τρεις φορές το χρόνο, για μένα έχει αξία, γι' αυτό και το υποστηρίζω».

Η Β.Κ. δεν θεωρεί τις Τ.Π.Ε. πανάκεια, αντιθέτως η χρήση τους θα πρέπει να γίνεται με φειδώ, εκεί όπου προσθέτουν κάτι ή εκεί όπου υστερούν τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας. Αναφέρει ως πρώτη επιτυχημένη προσπάθειά της να εφαρμόσει σενάριο διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ την εφαρμογή του σεναρίου της για την επιμόρφωση Β' επιπέδου. Συγκεκριμένα, το σενάριό της αφορούσε την παιδική εργασία και στηριζόταν σε δύο ποιητικά κείμενα, ένα παραδοσιακής και ένα νεωτερικής τεχνοτροπίας, «Το ξανθό παιδί» του Τέλλου Άγρα και «Το παιδί με τα σπίρτα» του Νικηφόρου Βρεττάκου. Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν θετική και το τελικό αποτέλεσμα ήταν καλό, ενώ την επόμενη φορά που το εφάρμοσε είχε ακόμη καλύτερα αποτελέσματα.

Η Φ.Κ. αναφέρθηκε στις εμπειρίες της από την εφαρμογή δραστηριοτήτων με τη χρήση των ΤΠΕ, ειδικά σε κείνες που υπήρξαν ανεπιτυχείς. Στις κλιμακούμενης δυσκολίας δραστηριότητες που ανέθετε γινόταν από τους περισσότερους μαθητές μια επιλογή των δραστηριοτήτων εκείνων που δεν τους δυσκόλευαν, ενώ άφηναν στην άκρη εκείνες που απαιτούσαν μελέτη κειμένων, κριτικό γραμματισμό και εξαγωγή συμπερασμάτων. Ταυτοχρόνως, θίγει το ζήτημα του ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων εργασίας, για το οποίο τοποθετήθηκε και η ερευνήτρια.

Φ.Κ.: *«Βέβαια, θα σου πω το εξής: δεν μου έκανε καλή εντύπωση ότι τα παιδιά αυτά τα άριστα έδειχναν, έβγαλαν, μέσω των δραστηριοτήτων στις ΤΠΕ, πάρα πολλή ανταγωνιστικότητα. Πάρα πολλή... τους είχα βάλει, βέβαια, εγώ κι ένα κίνητρο ότι θα γράψουνε στον πίνακα τις ομάδες και τέλος πάντων θα δούμε ποια ομάδα θα βγει πρώτη. Πώς έχεις άλογα κούρσας; Όλες τις εργασίες τέλεια φτιαγμένες και με μια αγωνία η δεύτερη καλύτερη ομάδα μη τυχόν και δεν περάσει. Αλλά αυτό μπορεί να μην έχει σχέση με τις ΤΠΕ, μπορεί να ήταν απλώς ομαδικές εργασίες ...ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: έχει σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έτσι, όπως ακριβώς το είπες λειτουργεί: φτιάχνουμε άλογα κούρσας. δε νομίζω ότι έχει να κάνει μόνο με τις ΤΠΕ, απλά ήθελαν να δείξουν οι μαθητές προφανώς ότι και στις ΤΠΕ διακρίνονται. Φ.Κ.: Είναι πρώτοι. Και όντως ήταν, όμως. ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Εντάξει, απλώς ο ανταγωνισμός μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομικό χαρακτηριστικό και δεν ξέρω κατά πόσον θα μπορέσει ποτέ να απαλειφθεί».*

Η Χ.Μ. θεωρεί πως δεν πρέπει να περιοριζόμαστε στη συντηρητική χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ποίησης, δηλαδή στην εξέταση του ιστορικοκοινωνικού

πλαισίου, του βίου και του έργου του συγγραφέα, πράγμα χρήσιμο, βέβαια. Θα πρέπει η **χρήση των ΤΠΕ** να είναι **πολυσήμαντη**: και η εικόνα και ο ήχος μπορούν να γίνουν **πολλαπλασιαστές των αναπαραστάσεων του κειμένου** – ένας πίνακας ζωγραφικής, μία μουσική υπόκρουση, μία ταινία, ένα μικρό απόσπασμα – όλα αυτά μπορούν να αποτελέσουν **πηγές έρευνας, διαλόγου, ανάπτυξης συναισθημάτων, έκρηξης προβληματισμών**, και να δοκιμάσουμε επίσης τη **δημιουργικότητα των μαθητών**, να κάνουμε τον μαθητή να γίνει κι αυτός συν-συγγραφέας, συν-αναγνώστης, να γίνει πιο δημιουργικός. **Είναι μάλλον ένας διαμεσολαβητής οι ΤΠΕ έτσι ώστε να συνενωθούν και να συνομιλήσουν οι τέχνες μεταξύ τους**. Ως παράδειγμα επιτυχούς αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ποίησης αναφέρει τη δημιουργία μίας πολυμεσικής παρουσίασης της παραλογής «Της νύφης που κακοπάθησε», αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας των μαθητών δύο τμημάτων που εργάστηκαν ομαδικά και σε οικογενειακό πλαίσιο, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός, ωστόσο παρουσίασαν την εργασία τους μόνο στα πλαίσια της τάξης τους επειδή έτσι επιθυμούσαν οι μαθητές.

Η Β.Π. θεωρεί ότι η **χρήση των ΤΠΕ** δεν χρειάζεται να είναι βεβαιωμένη, δεν υπάρχει λόγος να χρησιμοποιούνται αναγκαστικά, αντιθέτως να εισάγονται στη διδασκαλία, εφόσον προκύπτει ομαλά και εφόσον υπάρχει αυτό που ονομάζουμε **προστιθέμενη αξία**. Αν ο κεντρικός στόχος είναι το παιδί να αγαπήσει το διάβασμα μέσα από την αναζήτηση, την έρευνα, τη σύγκριση, θα τις χρησιμοποιήσω και συνήθως έτσι γίνεται. Ωστόσο, επειδή η υπερβολική αξιοποίησή τους κουράζει τα παιδιά και τα κάνει να δυσανασχετούν, ειδικά όταν ο οικογενειακός και σχολικός περίγυρος δεν διάκειται ευμενώς, ο καθηγητής πρέπει να δίνει την ευκαιρία ανάπαυλας και ενασχόλησης χωρίς ΤΠΕ. Στις επιτυχείς προσπάθειες εισαγωγής των ΤΠΕ συγκαταλέγει το ιστολόγιο που δημιουργήθηκε για το μάθημα της Λογοτεχνίας, μέσα από το οποίο αναπτύχθηκε η επικοινωνία των μαθητών και μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό, και επιπλέον υπήρξε το μέσο δημοσίευσης των εργασιών τους. Πάνω απ' όλα, όμως, επιτυχία της θεωρεί το γεγονός ότι οι μαθητές που δεν θα διάβαζαν από μόνοι τους ένα λογοτεχνικό βιβλίο, λόγω της συγκεκριμένης σειράς δραστηριοτήτων αναγκάστηκαν να το κάνουν.

Τέλος, η Δ.Σ. θεωρεί ότι η χρήση των ΤΠΕ δυσχεραίνεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα, την απώλεια διδακτικών ωρών, ωστόσο **είναι η ανάσα των παιδιών και παρόλο που θέλουν πάρα πολύ να ασχοληθούν, στο σχολείο που είμαι δεν υπάρχουν οι**

υποδομές, δεν υπάρχουν εργαστήριο και προβολέας διαθέσιμα, οπότε πρέπει μόνη μου να οργανώνω τα πράγματα. Πιστεύει πως οι ΤΠΕ θα πρέπει να χρησιμοποιούνται όταν τα παιδιά κουράζονται γιατί εκεί ξαναβρίσκουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Αυτό το παρατήρησε στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών και της Ιστορίας, και μάλιστα σε μαθητές χωρίς κανένα ενδιαφέρον για τα μαθήματα αυτά. Πάντως, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν παντού, υπάρχει θεωρητικό πλαίσιο που πρέπει να ακολουθήσουμε, υπάρχουν τα παιδιά τα οποία ενδιαφέρονται για τις εξετάσεις και θα πρέπει να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των εξετάσεων... Τις βλέπει ως κάτι βοηθητικό, ως ένα μέσο εργασίας που θα τους χρειαστεί, όταν θα αποφοιτήσουν από το σχολείο, αφού η γνώση τους θεωρείται πλέον απαραίτητη στην αγορά εργασίας. Θα πρέπει, όμως, τα παιδιά να μην είναι παθητικοί δέκτες αλλά να λειτουργούν δημιουργικά στα πλαίσια του μαθήματος με τη χρήση των ΤΠΕ, διότι χρειάζονται την ανατροφοδότηση στις εργασίες που θα κάνουν.

Αναφέρει ως παράδειγμα ανεπιτυχούς χρήσης των ΤΠΕ την περίπτωση όπου ανέθεσε στους μαθητές τη διερεύνηση του πλαισίου της μεταπολεμικής Ποίησης και των εκπροσώπων της, κάτι το οποίο οι μαθητές βαρέθηκαν και δεν τους άρεσε καθόλου επειδή ήταν πιο μαύρα τα πράγματα, πιο καταθλιπτικά... θέλουν εναλλαγή, δεν θέλουν μια συγκεκριμένη εποχή... τους αρέσει πάρα πολύ η σύγχρονη λογοτεχνία και βρίσκουν πιο ενδιαφέροντες τους σύγχρονους ποιητές. Ενώ στην αρχή δυσκολεύονταν να καταλάβουν τους συμβολισμούς, τον υπερρεαλισμό, στη συνέχεια τους φαινόταν πολύ βαρετή η παραδοσιακή ποίηση και θέλανε περισσότερη δουλειά στη σύγχρονη ποίηση. Χρησιμοποίησε σειρές, ταινίες για τη ζωή κάποιου ποιητή (ή με νύξεις έστω), αναφορές τοπικές (για ντόπιους λογοτέχνες), δραματοποίηση (όχι απλή αναπαράσταση υποδυόμενοι οι μαθητές τους ρόλους αλλά κάνοντας διασκευαστικές παρεμβάσεις, ενίοτε σατιρικές, στο τότε και στο σήμερα) – αναφέρει ως παράδειγμα τον Ερωτόκριτο και τον «Πλούτο» του Αριστοφάνη, όπου παρενέβησαν δημιουργώντας νέες σκηνές.

β) Προβληματικά σημεία

Η σχολική πραγματικότητα δεν είναι καθόλου ρόδινη ούτε ως ή άλλως, πόσο μάλλον όταν πρόκειται να διαταραχθεί η συνηθισμένη Γραμματική του σχολείου (από τη διάταξη των μαθητών στην αίθουσα και τον ρόλο του δασκάλου μέχρι τον τρόπο που προσκτάται η γνώση και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό). Ως εκ τούτου, ως πρώτο προβληματικό σημείο που μπορεί να προκύψει όταν ο εκπαιδευτικός επιχειρήσει να εισαγάγει τις ΤΠΕ στο μάθημά του είναι κάποιες **πρακτικές δυσκολίες**, όπως η δομή και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών, ο περιορισμένος χρόνος για κάθε διδακτική ενότητα, η απώλεια ωρών για διαφόρους λόγους, η έλλειψη ή η μη διαθεσιμότητα του εργαστηρίου Πληροφορικής, η προβληματική σύνδεση στο Διαδίκτυο και, τέλος, το γεγονός ότι οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν να συνεργάζονται από το σπίτι λόγω του ότι κάποιοι δεν έχουν διαδίκτυο, ούτε καν υπολογιστή.

Δ.Σ.: «Πάντα είναι δύσκολο (να γίνεται χρήση ΤΠΕ) λόγω του προγράμματος, λόγω του ωραρίου, της απώλειας των ωρών, πρέπει να τρέχουμε για να βρούμε χρόνο να τις αξιοποιήσουμε... Στο σχολείο που είμαι δεν υπάρχουν οι υποδομές, είναι πάρα πολύ κουραστικό και πρέπει μόνη μου να οργανώνω πάρα πολλά πράγματα αφού δεν υπάρχει εργαστήριο, προβολέας και τα λοιπά».

Φ.Κ.: «επειδή υπήρξαν και τεχνικές δυσκολίες και πρακτικές δυσκολίες, υπήρχε μια τέλος πάντων μια ιδιαίτερη κατάσταση που επικρατούσε φέτος ειδικά στο σχολείο μας και ήταν αρκετά δύσκολο κάποιος να πάει στο εργαστήριο για διάφορους λόγους που δεν ενδιαφέρουν τώρα»

Σ.Κ.: «...εμείς έχουμε παιδιά τα οποία έχουνε συνηθώς μόνο στο κινητό τους ίντερνετ, δεν έχουν ίντερνετ στο σπίτι, πολλά παιδιά δεν έχουν ούτε υπολογιστή στο σπίτι, άρα η δουλειά πρέπει να γίνεται στο σχολείο, όλα αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και μετά λες με το υλικό που έχω θα ξεκινήσω να σχεδιάσω, αλλιώς δεν μπορείς. Τα τελευταία χρόνια κάνω και ένα ερωτηματολόγιο στην αρχή που τα ρωτάω αυτά τα πράγματα για να κερδίζω χρόνο και μετά αρχίζω και οργανώνω. Λέω "Α εκεί μπορούμε να κάνουμε, εκεί δεν μπορούμε".

Ένα δεύτερο προβληματικό σημείο είναι η **μη αποδοχή και στήριξη** των προσπαθειών ενός εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του ή τους γονείς των μαθητών.

Β.Π.: «Αλλά και στο σχολείο στο οποίο βρισκόμουν τότε είχα καλή συνεργασία -τόρα που το λες με ορισμένους! Εντάξει, και μόνο ότι με παρέβλεπαν, ότι δεν βρίσκονταν μαζί μου ή ότι απλώς με άφηναν να κινούμαι ελεύθερη, καλό ήταν, θετικό... κουράστηκαν δηλ. να χρησιμοποιούν, ήταν μεγάλος ο φόρτος εργασίας και σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματά τους, σε σχέση με το πρόγραμμα το υπόλοιπο, εκεί κάποια στιγμή σταμάτησα, δηλ. πέρασα, αυτό έγινε βέβαια μετά τα Χριστούγεννα, που αρχίζει και υπάρχει και η αμφισβήτηση, και τι κάνουμε τώρα, και υπάρχει κι ένα υπόβαθρο γύρω γύρω και τι είναι αυτά που κάνετε και τι ιστορίες λέτε και γιατί χρησιμοποιείτε τους υπολογιστές και τι τηλεόραση βλέπετε, δεν κάνετε κάτι άλλο ...όταν υπάρχει αυτή η εμπλοκή τέλος πάντων και κουράζονται και επηρεάζονται και δυσανασχετούν, τότε διακριτικά σταματάω, οπισθοχωρώ, χρησιμοποιώ λιγότερο και τα λοιπά».

Ένα τελευταίο προβληματικό σημείο που θίγεται από την Φ.Κ. είναι η **επιλεκτική ενασχόληση** των περισσότερων μαθητών **με δραστηριότητες**, η προτίμησή τους σε παιγνιώδεις και η παράκαμψη εκείνων που απαιτούν ανάγνωση κειμένων, εξαγωγή συμπερασμάτων και κριτική προσέγγιση. Επίσης, αυτό που μπορεί να τινάξει στον αέρα μια καλή προσπάθεια ομαδικής εργασίας είναι **ο ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων**.

Φ.Κ.: «Όπου υπήρχαν ερωτήσεις ή δραστηριότητες μ' αυτά τα δομικά παίγνια κτλ., όλα μια χαρά. Όταν φτάσαμε σ' ένα-γιατί ήταν πάντα κλιμακούμενης δυσκολίας οι δραστηριότητές μου, όσο προχωράγαμε στον κριτικό γραμματισμό και είχα μέσα δραστηριότητες που έπρεπε κάποια ομάδα να διαβάσει ένα κείμενο και να βγάλει απ' αυτό συμπεράσματα, που σημαίνει ότι θα έπρεπε κατ' αρχάς να ξέρει καλή περίληψη, να κρατήσει καλές σημειώσεις, εκεί τα πράγματα δυσκόλευαν. Τα παιδιά βαριόντουσαν και όσο πιο μακροσκελές- και φρόντιζα να μην είναι μακροσκελή τα κείμενα-αν κάποιο κείμενο ήταν κάπως πιο μακροσκελές ή ήταν κάπως πιο επιστημονικός ο τρόπος που ήταν γραμμένο, τα παιδιά τα' βλεπα ότι βαριόντουσαν, προσπέρναγαν συνήθως αυτή τη δραστηριότητα, την άφηναν για μετά με την ελπίδα ότι θα περάσει η ώρα και θα την αμελήσουν αυτή και προχωρούσαν στις άλλες που ήταν πιο παιγνιώδους χαρακτήρα και πιο εύκολες. Και κει χανόταν, όμως, ένα σημαντικό κομμάτι της κριτικής διάστασης

όσον αφορά στην επεξεργασία του... ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΟΙΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΚΡΙΒΩΣ: Αυτά που σου έλεγα προηγουμένως, αυτά που ενθουσιάστηκαν κι έκαναν τα συννεφόλεξα, τα χεράκια με τα υπερκείμενα, την οπτικοποίηση στίχων, όταν φτάναμε πια σε κείμενο, για παράδειγμα θυμάμαι τώρα σ' ένα... στον "Τόπο μας" του Ρίτσου, που τους είχα βρει -με είχες βοηθήσει και συ, μου είχες στείλει υλικό, με κάποια εργοβιογραφικά στοιχεία και την περίπτωση εκεί της εξορίας του στη Λέρο κι όλα αυτά, που προσπαθούσα να αποδείξω στα παιδιά πώς το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο αλλά και οι συνθήκες της προσωπικής ζωής ενός ποιητή, μπορούν να περάσουν μέσα από το ποίημά του και πόσο αυτά επηρεάζουν τον τρόπο που βλέπουν τα πράγματα. Εκεί ήταν ο βασικός άξονας η αγάπη για την πατρίδα και είχα κάνει δυο ποιήματα διαφορετικά. Ε όταν είδαν, λοιπόν, κάποια αφιερώματα στον Ρίτσο που δεν ήταν μεγάλα, δεν ήταν μακροσκελή, δεν... τα παιδιά τα άριστα που σου είπα προηγουμένως, τέλειο και αυτό και πρόλαβαν κιόλας. Βέβαια, θα σου πω το εξής: δεν μου έκανε καλή εντύπωση ότι **τα παιδιά αυτά τα άριστα έδειχναν, έβγαλαν, μέσω των δραστηριοτήτων στις ΤΠΕ, πάρα πολλή ανταγωνιστικότητα. Πάρα πολλή... τους είχα βάλει, βέβαια, εγώ κι ένα κίνητρο ότι θα γράψουνε στον πίνακα τις ομάδες και τέλος πάντων θα δούμε ποια ομάδα θα βγει πρώτη. Πώς έχεις άλογα κούρσας; Όλες τις εργασίες τέλεια φτιαγμένες και με μια αγωνία η δεύτερη καλύτερη ομάδα μη τυχόν και δεν περάσει. Αλλά αυτό μπορεί να μην έχει σχέση με τις ΤΠΕ, μπορεί να ήταν απλώς ομαδικές εργασίες ...έχει σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έτσι, όπως ακριβώς το είπες λειτουργεί: φτιάχνουμε άλογα κούρσας. δε νομίζω ότι έχει να κάνει μόνο με τις ΤΠΕ, απλά ήθελαν να δείξουν οι μαθητές προφανώς ότι και στις ΤΠΕ διακρίνονται. Είναι πρώτοι. Και όντως ήταν, όμως. Εντάξει, απλώς ο ανταγωνισμός μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομικό χαρακτηριστικό και δεν ξέρω κατά πόσον θα μπορέσει ποτέ να απαλειφθεί».**

Υπάρχει ένα δίπολο στην προκειμένη περίπτωση: ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφασίσει τι προκρίνει ως μείζονος σημασίας θέμα, τα καλά μαθησιακά αποτελέσματα ή την καλή ομαδική εργασία που προάγει τη συνεργασία και την αλληλεγγύη. Είναι μια απόφαση βαθιά πολιτική, ηθική και παιδαγωγική και τοποθετεί τον εκπαιδευτικό σε συγκεκριμένη θεώρηση της εκπαίδευσης. Με τον τρόπο που το έθεσε η Φ.Κ. στους μαθητές (ποια ομάδα θα βγει πρώτη) προκάλεσε η ίδια αυτή την ανταγωνιστική διάθεση μεταξύ των ομάδων, χωρίς, ωστόσο, να παραβλέπουμε το γεγονός ότι η Γραμματική του σχολείου εμπεριέχει τον

ανταγωνισμό ως δομικό του συστατικό. Η Φρυδάκη (Φρυδάκη, 2009:293-295) αναφέρεται σε μία τέτοια περίπτωση, σε ένα τέτοιο δίλημμα για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να προτάξει έναν σκοπό: είτε τις καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, είτε τις αξίες της αλληλεγγύης, της κοινωνικότητας και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών. Η επαγγελματική συνείδηση του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι εμποτισμένη από στοχαστική ευαισθησία και από την ικανότητα να εκφέρει παιδαγωγικές κρίσεις και να παίρνει αποφάσεις. Αν μπορεί να βρει τη χρυσή τομή, αυτό θα επιτευχθεί μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες αναηγάφησης της εμπειρίας του και αποκάλυψης των πεποιθήσεων και των αξιών του, όπως και των θεωρητικών και συναισθηματικών καθορισμών του, έτσι ώστε να φτάσει στο βάθος της εκπαιδευτικής του ταυτότητας και ενδεχομένως στην τροποποίησή της.

γ) Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στον κριτικό γραμματισμό –η παράμετρος των Τ.Π.Ε.

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στον κριτικό γραμματισμό συμπυκνώνονται στα ακόλουθα:

- Διαπιστώνεται η ανάγκη να αναδεικνύεται η κριτική διάσταση μέσα από το σχέδιο μαθήματος, καθώς είναι το νούμερο ένα ζητούμενο, να αναπτυχθεί, να έχουν πολλές προσλαμβάνουσες, να μπορούν να τις αναλύουν, να αποδοθούν το όλο σύστημα, να λαμβάνουν ο,τιδήποτε καταλαβαίνουν αναλόγως του επιπέδου τους. Στις δηλώσεις αυτές χρησιμοποιείται η παθητική φωνή, έτσι ώστε να φαίνονται ως αξιώματα, ως αδήριτες αναγκαιότητες. Σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιείται το α' ενικό (να καλλιεργήσω, επικεντρώνομαι σ' αυτό τον στόχο, κάνω επιλογές σκόπιμες προς αυτή την κατεύθυνση), οπότε προκύπτει ως αναγκαιότητα η οποία εκβάλλει σε προσωπικές διδακτικές στρατηγικές.

Ποιες είναι οι συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές και πώς συμπλέκονται με την αξιοποίηση των ΤΠΕ;

- Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται:
 - στην κριτική προσέγγιση μηνυμάτων του κειμένου,

- στις υπαινικτικές προσπάθειες του δημιουργού και στη διαδικασία της λεγόμενης κριτικής αναγνωστικής ανταπόκρισης,
- να εντοπίζω (ως εκπαιδευτικός) την ουσία, η οποία είναι η πρόκληση της κριτικής ανάγνωσης,
- στην επιλογή κλασικών κειμένων που διευκολύνουν τις αναφορές και τις προβολές στη σύγχρονη εποχή,
- στα θέματα που άπτονται της πραγματικότητας των νέων,
- στην εισαγωγή στη διδασκαλία δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τον εσωτερικό διάλογο των τεχνών, πράγμα που μας βοήθησε να αναπτύξουμε κριτική προσέγγιση μέσα από το κείμενο (εδώ τονίζεται το α' πληθυντικό που σημαίνει ότι η εκπαιδευτικός Χ.Μ. αισθάνεται ένα με το σύνολο της τάξης, συμπέρασμα που εξάγεται και από το σύνολο της συνέντευξης),
- στην αδυναμία ανταπόκρισης κάποιων παιδιών σε δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού, δηλαδή να διαβάζουν κείμενα και να βγάζουν συμπεράσματα.

Τέλος, ως προς τις ΤΠΕ δηλώνουν ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται όταν στοχεύουν στον κριτικό γραμματισμό και όχι ως άρτυμα, να συνεισφέρουν σε μια περισσότερο κριτική διήθηση των απόψεων.

Οι αναφορές αυτές παραπέμπουν σε μία αντίληψη του κριτικού γραμματισμού που προσιδιάζει περισσότερο στη φιλελεύθερη-ανθρωπιστική προσέγγιση παρά στην κριτική θεώρηση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρέπουν προς την έννοια της κριτικής ανάγνωσης, όπως την είδαμε στα Προγράμματα Σπουδών της Αγγλίας και των Η.Π.Α., παρά προς την κριτική –θεωρητική προσέγγιση, η οποία έχει κοινωνικό πρόσημο και όραμα την κοινωνική αναδόμηση. Αντιθέτως, εδώ ο κριτικός γραμματισμός εξυπηρετεί ατομοκεντρικούς στόχους και μάλλον προσλαμβάνεται ως δεξιότητα, για την οποία συγκεκριμένοι μαθητές έχουν προδιάθεση ενώ οι περισσότεροι αρκούνται στα τετριμμένα.

Ας επιχειρήσουμε μια αξιολόγηση με βάση το σχετικό μοντέλο των τριών κύκλων (Koutsogiannis, 2011): στο πλαίσιο του πρώτου κύκλου οι υπολογιστές και τα ψηφιακά μέσα θεωρούνται ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τη διδασκαλία. Στο πλαίσιο του δεύτερου κύκλου οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονται ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, με εστίαση στην εξοικείωση με τις ιδιαιτερότητες που έχουν προκύψει στο γράψιμο, το διάβασμα και την επικοινωνία λόγω της χρήσης των

νέων μέσων, ενώ στο πλαίσιο του τρίτου κύκλου, που αποτελεί την πιο πρόσφατη αλλά και τη λιγότερο συζητημένη παράδοση, οι ΤΠΕ προσεγγίζονται με κριτική διάσταση και κοινωνικοπολιτισμική υποψία, προκειμένου να αναζητηθεί η βαθύτερη σχέση που υπάρχει μεταξύ των ψηφιακών μέσων και του γραμματισμού σε αυτά από τη μια και του κοινωνικού, ιστορικού, πολιτικού και οικονομικού περιβάλλοντος από την άλλη.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κινούνται άνετα στον πρώτο και σχετικά άνετα στον δεύτερο κύκλο. Αυτό που φαίνεται πως λείπει και εδώ, αφού δεν προκύπτει από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, είναι ο τρίτος κύκλος.

Και στην περίπτωση που εφαρμόσουμε ως βάση της αξιολόγησής μας το μοντέλο του ρόμβου, πάλι το σημείο που δεν φαίνεται να επηρεάζεται πολύ είναι το Β.



Σε όλα τα σημεία έχουμε μετατοπίσεις από τον παραδοσιακό λόγο στον προοδευτικό, από την τραπεζική αντίληψη και τον ακαδημαϊσμό στις μαθητοκεντρικές και εποικοδομιστικές προσεγγίσεις, από τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές στις αόρατες, και παρατηρούμε επίσης στροφή στον κόσμο και την καθημερινότητα των παιδιών, η οποία, όμως, δεν φαίνεται να εκβάλλει σε κριτική ανάλυση των υφιστάμενων παραδοχών και σε ανάγνωση του ευρύτερου κειμένου της κοινωνικής-πολιτικής πραγματικότητας. Υφίσταται το φαινόμενο των «λόγων εν κινήσει» (discourses in motion) καθώς, λόγω των συγκεκριμένων μετατοπίσεων, κινούνται μεταξύ των ορίων των λόγων, χωρίς να αποκλείεται και ο εργαλειακός, κυρίως ως προς τη διαμόρφωση ενός πλαισίου δεξιοτήτων και τυπικών προσόντων που «πρέπει» να διαθέτουν εκπαιδευτικοί και μαθητές στο νέο πλαίσιο της

παγκοσμιοποίησης που καλούνται να ζήσουν και να λειτουργήσουν. Η παραδοχή αυτή άλλοτε εκφράζεται ρητά και άλλοτε υπονοείται, αναγκάζει δε σε διαφοροποίηση των ταυτοτήτων με στόχο την προσαρμογή στο νέο πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί, και μάλιστα επηρεάζει τις ταυτότητες εκείνες που σχετίζονται με τη γνώση και τους γραμματισμούς. Σύμφωνα με τον Fairclough, τα συστήματα αξιών και οι συσχετιζόμενες παραδοχές, ό, τι δηλαδή εκλαμβάνεται ως δεδομένο, μπορούν να θεωρηθούν ως ανήκοντα σε συγκεκριμένους λόγους, όπως επίσης και ότι οι αξιολογικές παραδοχές που συμμερίζεται η πλειοψηφία εξυπηρετούν πολύ καλά τις σχέσεις εξουσίας (Fairclough, 2003:56, 58).

Συνεπώς, αν θελήσουμε να εστιάσουμε στις ταυτότητες που ενεργοποιούνται λόγω των συγκεκριμένων διδακτικών μοντέλων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, στο είδος των εγγραμμάτων υποκειμένων που διαμορφώνονται, θα λέγαμε ότι κινούνται μεταξύ δύο πλαισίων: το πρώτο είναι το πλαίσιο διαμόρφωσης εθνικής ταυτότητας μέσα από τη διδασκαλία της Ποίησης-Λογοτεχνίας μέσω της μεταβίβασης του ιστορικά κληρονομημένου συλλογικού παραδοσιακού ήθους, του κοινού παρελθόντος και των κοινών παραδόσεων, έτσι ώστε τα εγγράμματα υποκείμενα που αποφοιτούν από το σχολείο να έχουν ενσωματώσει στη λογική τους το συμβολικό σύμπαν που συνιστά την ελληνικότητα (Τζιόβας, 2007).

Το δεύτερο είναι το πλαίσιο του εποικοδομισμού, της μαθητοκεντρικής θεωρίας και της αντίστοιχης γενετικής-παραγωγικής δομής, εντός του οποίου ο εκπαιδευτικός εστιάζει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και όχι στην εκμάθηση των γνωστικών αντικειμένων ή στις ανάγκες της κοινωνίας. Σκοπός της εκπαίδευσης θεωρείται πως είναι η πλήρης ανάπτυξη των εγγενών δυνατοτήτων των παιδιών, των κλίσεων και των ταλέντων τους. Η κριτική προσέγγιση εντάσσεται στο πλαίσιο ως δεξιότητα που αφορά το άτομο και την ενδεχόμενη εξέλιξή του (προσωπική, επαγγελματική), δεν υπάρχουν, όμως, αναφορές στο λόγο των εκπαιδευτικών που να οδηγούν στο συμπέρασμα ότι κινούνται στην κατεύθυνση της κοινωνικής αναδόμησης. Εξετάζοντας και όσα ειπώθηκαν, αλλά κυρίως όσα δεν ειπώθηκαν, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι δεν υπήρξαν αναφορές στο ρόλο της Ποίησης ως παράγοντα συνειδητοποίησης των ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων και ανισοτήτων, τη δυνατότητά της να εμπνεύσει στα νέα παιδιά το όραμα της οικοδόμησης μιας νέας, δίκαιης κοινωνίας, που θα ικανοποιεί εξίσου όλα τα μέλη της. Η Ποίηση ως σχολικό μάθημα έχει τη δυναμική να εμφυσήσει στα νέα μέλη της

κοινωνίας τις επιθυμητές κοινωνικές αξίες (ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη) και να τους δώσει τα εργαλεία κριτικής ανάλυσης της σύγχρονης πραγματικότητας και των δομών εκείνων που παράγουν τα ποικίλα κοινωνικά προβλήματα (φτώχεια, ρατσισμός, εκμετάλλευση εργαζομένων, πολιτική διαφθορά, αναλφαριθμητισμός, ανεργία κ.λ.π.) (Giroux, 2005:21). Το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, η γλώσσα τους, οι ιστορίες τους, οι εμπειρίες τους, μπορούν να αναδειχθούν μέσα από τη διδακτική προσέγγιση ενός ποιήματος, έτσι ώστε να αναδεικνύονται στην τάξη τα πραγματικά ενδιαφέροντα και προβλήματα των μαθητών σε τοπικό, κοινωνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Giroux, 2006:6).

δ) Συνεργασία

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στη μεταξύ τους συνεργασία και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι συνήθως θετικές. Κατ' αρχάς στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος η διάθεση για συνεργασία υπήρξε δεδομένη και ενθαρρύνθηκε ακόμη περισσότερο από την ερευνήτρια με στόχο τον από κοινού σχεδιασμό και την εκπόνηση των σεναρίων. Η Β.Κ. συνεργάστηκε με άλλη συνάδελφο από διαφορετικό σχολείο και παρήγαγαν εξαιρετικής ποιότητας διδακτικό υλικό. Καθώς στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχει στις περισσότερες περιπτώσεις κουλτούρα συνεργασίας, η δυνατότητα να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί λογίζεται ως ένα επιπλέον κέρδος για τους μαθητές: αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει ο ίδιος εμπειρία συνεργασίας, είναι αδύνατον να τη διδάξει στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και σε αρνητικές εμπειρίες, καθώς και σε εμπόδια από τους συναδέλφους τους.

Β.Κ.: «Ναι, ήταν θετική εμπειρία, ήταν, πράγματι δηλαδή, έγινε κατ' αρχάς με πολύ καλούς όρους η συνεργασία, υπήρξαν ιδέες και από τις δύο πλευρές, νομίζω ότι βοηθηθήκαμε και οι δύο που συνεργαστήκαμε. Ήταν ίσως που είχα και χρόνια να συνεργαστώ με άτομα. Ήταν και μία πρόβα για να δω πώς γίνεται και με τους μαθητές μου όταν συνεργάζονται. Και στο σχολείο επίσης είχα την τύχη να έχω μια συνάδελφο που στη συνέχεια συνεργαζόμασταν. Αυτή επιμορφώθηκε στην επόμενη φάση από μένα και είχαμε κάποια ίδια αντικείμενα και κάναμε μαζί και σεναρία και σχέδια μαθήματος πιο απλά και τα εφαρμόζαμε. Νομίζω ότι θα το πάμε ακόμα πιο πέρα γιατί ήδη έχουμε

αρχίσει με συναδέλφους που έχουν περάσει την επιμόρφωση να συζητάμε συνεργασία μεταξύ διαφορετικών σχολείων και, αν μπορέσουμε να το κάνουμε αυτό, θα είναι ...»

Β.Π.: «Κατά τη διάρκεια του προγράμματος (διευκρίνιση) είχα πολύ καλή συνεργασία και στο σχολείο στο οποίο βρισκόμουν και μέσα στο πρόγραμμα και μέσα στο τμήμα σου ... και δεύτερον να έχω πολύ καλούς συνεργάτες μέσα στο τμήμα αυτό, εξαιρετικούς. Αλλά και στο σχολείο στο οποίο βρισκόμουν τότε είχα καλή συνεργασία - τώρα που το λες με ορισμένους!», «Μεγάλη δυσκολία συνάντησα στη συνεργασία, πρέπει να σου πω, δηλ. το μεγαλύτερο εμπόδιό μου ήταν η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, ήταν φοβερό, να δημιουργήσουν ομάδες και να συνεισφέρουν - αυτό προσπαθώ να προσπελάσω αλλά οκ υπάρχει».

Β.Κ.: «μπορώ να πω, όμως, και αποτυχημένα... ήταν αρκετά νωρίς, ίσως κι εγώ δεν είχα την εμπειρία... με αφορμή τη Γλώσσα της Α Γυμνασίου αποφασίσαμε να κάνουμε μια σχολική εφημερίδα με τα παιδιά. Εγώ, όμως, δεν γνώριζα τη διαδικασία δημιουργίας σχολικής εφημερίδας και είχα συνεργαστεί με τον καθηγητή Πληροφορικής στο σχολείο. Ενώ τα παιδιά δούλεψαν πάρα πολύ, είχαν ενθουσιαστεί, παρήγαγαν υλικό, δεν πήγε καλά η συνεργασία στο τέλος και το αποτέλεσμα ήταν, ενώ είχε γίνει όλη δουλειά, να μην μπορέσουν στο τέλος να δουν τη δουλειά τους κι υπήρξε έτσι απογοήτευση... Με δίδαξε, όμως, αυτό ότι πρέπει να προετοιμάζω καλά κάτι, να είμαι έτοιμη για κάτι και φυσικά δεν σημαίνει ότι δεν συμφωνώ με τις συνεργασίες αλλά να είμαι κι εγώ έτοιμη».

Σ.Κ.: «Όμως, όταν χρειάζονται κάτι μέσα στα πλαίσια του Διαλόγου, όλοι οι συνάδελφοι, να 'ναι καλά, έσπευδαν ποιος πρώτος να μου δώσει την απάντηση, τη λύση, είτε τεχνικό ήταν το πρόβλημα, είτε ουσιαστικό»

Μ.Β.: «αφ' ης στιγμής είχα αρχίσει να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες, ξεκίνησα να δουλεύω με ομάδες εργασίας. Μου ήταν πολύ πιο εύκολο γιατί άρχισα να χρησιμοποιώ το εργαστήριο Πληροφορικής, τα ίδια τα παιδιά προσφέρθηκαν να δουλέψουν κατ' οίκον με μικρές ομαδούλες, ανοίξανε κύκλους συζητήσεων με κλειστές ομάδες στο Διαδίκτυο, στο facebook για παράδειγμα...»

Χ.Μ.: «Το είχαμε χρησιμοποιήσει ως πρώτο κείμενο αυτό, και στη συνέχεια στο τέλος κατορθώσαμε σιγά σιγά σε ομάδες και συνεργατικά με τη δυνατότητά του ο καθένας και μαζί με τους μαθητές να κάνουμε αυτή τη μικρή παρουσίαση μεταξύ μας μέσα στην

τάξη. Δεν κάναμε κάποια ανάρτηση, δεν το παρουσιάσαμε ευρύτερα στο σχολείο γιατί ήταν επιθυμία των μαθητών να το χρησιμοποιήσουμε μεταξύ μας γιατί λειτουργήσαμε ιδιαίτερα οικογενειακά σαν τμήμα και τα δύο τμήματα και το σεβάστηκα αυτό».

Ο Hargreaves διακρίνει τη «διδασκτική κουλτούρα» σε τέσσερις μορφές: τον ατομικισμό, τον βαλκανισμό, τις συνεργατικές κουλτούρες και την επινοημένη συλλογικότητα (Φρυδάκη, 2009:283-285). Η κυρίαρχη μορφή κουλτούρας είναι ο ατομικισμός, κατά την οποία η διάδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι ανταλλαγές ιδεών, αντιλήψεων, διδακτικών πρακτικών, η αλληλεγγύη και η αλληλοβοήθεια βρίσκονται στο κατώτατο δυνατό επίπεδο. Επίσης συχνά συναντάται ο βαλκανισμός, κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε ανταγωνιστικές ομάδες με διάφορα κριτήρια διαχωρισμού. Η επινοημένη συλλογικότητα είναι η κατ' επίφαση συλλογικότητα καθώς επιβάλλεται άνωθεν σε συγκεκριμένα πλαίσια παραγωγής έργου. Η ιδανική μορφή διδακτικής κουλτούρας είναι η συνεργατική, καθώς έτσι διαμορφώνονται οι μη ανταγωνιστικές, αλληλοϋποστηριζόμενες, ανατροφοδοτικές και αναστοχαστικές κοινότητες των εκπαιδευτικών.

ε) Αναφορά στο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και το ευνοϊκό κοινωνικό περιβάλλον ως παράγοντα ώθησης του παιδιού προς τη μόρφωση

Τελευταίο θέμα, αλλά όχι ήσσονος σημασίας, τέθηκε από τη Β.Π. όταν ρωτήθηκε από την ερευνήτρια κατά πόσον θεωρεί ότι οι ΤΠΕ προσφέρουν έστω και μια επίφαση δημοκρατικότητας υπό την έννοια ότι σε ένα μάθημα με τη χρήση ΤΠΕ μπορούν να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο στις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Η Β.Π. αναφέρθηκε στη σημασία που έχει το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και γενικότερα του κοινωνικού περιβάλλοντος για την ώθηση του παιδιού προς τη μόρφωση και τη συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες, αγγίζοντας το τεράστιο θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Β.Π.: *«Κοίταξε να δεις, έτσι όπως το θέτεις, δημοκρατικότητα μπορεί και να υπάρχει, δεν ξέρω αν υπάρχει θέληση, όμως, για να συμμετέχουν σ' αυτό που ονομάζεται δημοκρατία και να έχουν λόγο. Επειδή, όπως ξέρεις, εργάζομαι σε περιφερειακό*

σχολείο, περιφερειακό Λύκειο και αγροτική περιοχή, γενικότερα ένα επίπεδο τελείως διαφορετικό απ' αυτό της πόλης, η θέληση και η υποδομή είναι αλληλοεξαρτώμενα πράγματα, αλληλοεξαρτώμενες έννοιες, είναι πολύ σοβαρή υπόθεση και δύσκολο να αναπτυχθεί σ' αυτά τα περιβάλλοντα. Υπό τον όρο, λοιπόν, ότι τα παιδιά έχουνε από το σπίτι ώθηση για διάβασμα, για μόρφωση, για παιδεία, ναι, υπάρχει. Αν, όμως, δεν υπάρχει τέτοιο υπόβαθρο στο σπίτι, στην αρχή θα ενθουσιαστούν γιατί θα δημιουργήσουν. Στο τέλος πάλι θα ενθουσιαστούν γιατί θα παρουσιάσουν, άρα σε γενικές γραμμές θα συμμετάσχουν όλοι, με αυτή την έννοια, λοιπόν, υπάρχει δημοκρατία, δεν ξέρω, όμως, αν γίνεται συνειδητά ή ασυνείδητα όλο αυτό. Σαν αποτέλεσμα, βέβαια, μάλλον θετικό είναι, δηλ. και συνειδητά και ασυνείδητα έχει ένα όφελος της συμμετοχής και της προσπάθειας συνεργασίας, πράγμα το οποίο λείπει απ' την Ελλάδα, η συνεργασία. Μεγάλη δυσκολία συνάντησα στη συνεργασία, πρέπει να σου πω, δηλ. το μεγαλύτερο εμπόδιό μου ήταν η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, ήταν φοβερό, να δημιουργήσουν ομάδες και να συνεισφέρουν - αυτό προσπαθώ να προσπελάσω αλλά ok υπάρχει».

Σε διάφορα σημεία της παρούσας διατριβής αναφέρθηκε ο όρος «πολιτισμικό κεφάλαιο» (Cultural Capital) της σύγχρονης πολιτισμικής και κοινωνικής θεωρίας. Σύμφωνα με αυτή, οι κοινωνικές ελίτ προσδιορίζουν το επιθυμητό και αποδεκτό πολιτισμικό κεφάλαιο ώστε, εκείνος που το διαθέτει, να εμπεδώνει την κοινωνική του θέση. Μ' αυτό τον τρόπο, όμως, διακινδυνεύονται οι κοινωνικές διαιρέσεις και ανισότητες, καθώς το πολιτισμικό κεφάλαιο δεν λειτουργεί εν κενώ αλλά στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνικής δομής, στο λεγόμενο πεδίο. Οι πολέμιοι της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου ως αναπαραγωγικού μηχανισμού θεωρούν ότι υπερτονίζεται η δομή και το σύστημα αναπαραγωγής και τίθεται σε δεύτερη μοίρα το δρών υποκείμενο και ο τυχαίος χαρακτήρας των αλλαγών. Αμφισβητούν το ταξικό μοντέλο της θεωρίας αυτής και της καταλογίζουν αιτιοκρατικό χαρακτήρα (Smith, 2006). Ωστόσο, η διατύπωση της θεωρίας από τους Bourdieu-Passeron είχε καταλυτική επίδραση στις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές σπουδές καθώς, ειδικά η έννοια του habitus (έξη), η οποία συνδέεται με τις κοινωνικές και ταξικές ανισότητες του συστήματος, αποδίδει με παραστατικό τρόπο πώς δημιουργούνται τύποι δράσης που έχουν την τάση να αναπαράγουν τις αντικειμενικές δομές από τις οποίες προέρχονται, περίπου όπως συμβαίνει η μεταβίβαση γενετικών πληροφοριών μέσω του DNA (Bourdieu & Passeron, 1977:32-33).

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που εξάγονται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

1) Ο εκπαιδευτικός εισάγει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία, όχι μόνο της Ποίησης αλλά και γενικότερα, όταν νιώθει ασφαλής από τεχνικής απόψεως και όταν πληρούνται οι προϋποθέσεις (γνωριμία με τους μαθητές, ενημερότητα για τις δυνατότητες και τις μαθησιακές ανάγκες τους, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, υλικοτεχνική υποδομή, υποστηρικτικό πλαίσιο). Κρίνεται, πάντως, πιο πρόσφορη η εφαρμογή δραστηριοτήτων με τις Τ.Π.Ε. στις πιο μεγάλες τάξεις, καθώς τα παιδιά διαθέτουν μεγαλύτερη αναλυτική-συνθετική-κριτική ικανότητα.

2) Η επιτυχής εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία είναι πολυπαραγοντικό θέμα. Τονίζεται ότι δεν αποτελούν πανάκεια και η χρήση τους πρέπει να γίνεται με φειδώ, ενώ γίνεται εκτεταμένη αναφορά στην προστιθέμενη αξία που έχει η εισαγωγή τους και στον προσεκτικό σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων, ειδικά ως προς το χρονοδιάγραμμα και την τήρησή του, την κατοχή συγκεκριμένων τεχνικών γνώσεων και την προσεκτική επιλογή λογικού αριθμού δραστηριοτήτων, καθώς αυτοί είναι οι συνήθεις παράγοντες αποτυχίας. Η ανάθεση πολλών δραστηριοτήτων λειτουργεί ανασχετικά, καθώς κουράζει τους μαθητές και τους κάνει να δυσανασχετούν. Εκτός αυτού, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι μαθητές κάνουν επιλογή των δραστηριοτήτων με τις οποίες θα ασχοληθούν, ιεραρχώντας τις αναλόγως του επιπέδου δυσκολίας. Στην άκρη μένουν όσες δραστηριότητες απαιτούν μελέτη κειμένων, εξαγωγή συμπερασμάτων και γενικότερα κριτικό γραμματισμό.

Η προστιθέμενη αξία της εισαγωγής των ΤΠΕ εντοπίζεται στον εμπλουτισμό του μαθήματος με σύγχρονα μέσα και υλικό, με το οποίο άλλως πως δεν θα έρχονταν σε επαφή οι μαθητές. Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικού περιβάλλοντος και στο σχολείο και στο σπίτι, καθώς οι προσπάθειες εισαγωγής των ΤΠΕ μπορεί να ναρκοθετηθούν από γονείς που δεν αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα του πράγματος ή και από εκπαιδευτικούς που για τους δικούς τους λόγους εκφέρουν λόγο αντίδρασης ή και υποτίμησης. Επισημαίνεται το «απαγορευτικό» πλαίσιο της εισαγωγής όταν οι μαθητές εστιάζουν στις εξετάσεις, από την άλλη πλευρά, όμως,

τονίζεται η ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών με τις ΤΠΕ για την επιτυχή ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

3) Η επιτυχής αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ποίησης συναρτάται προς την πολυαισθητηριακή προσέγγιση και τη συνομιλία των τεχνών. Η χρήση των ΤΠΕ μόνο ως πηγή πληροφόρησης για τα εργοβιογραφικά στοιχεία του ποιητή και το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο θεωρείται συντηρητική, ενώ στην αντίθετη κατεύθυνση κινείται η χρήση των ΤΠΕ ως διαμεσολαβητή για επαφή με τις τέχνες και η αξιοποίηση της εικόνας και του ήχου ως πολλαπλασιαστών των αναπαραστάσεων του κειμένου.

4) Οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγουν στις επιτυχίες τους προσπάθειες διδακτικές παρεμβάσεις (με τη χρήση των ΤΠΕ ή όχι) που περιλαμβάνουν δημιουργική γραφή, δραματοποιήσεις ποιημάτων, συνθέσεις, κατασκευή εννοιολογικών χαρτών, πολυμεσικές παρουσιάσεις και βίντεο, ιστολόγια, ενώ οι πιο φιλόδοξες απ' αυτές περιλαμβάνουν εκπόνηση μεγάλων σχεδίων εργασίας που καταλήγουν σε σχολικές εκδηλώσεις. Αυτό ακριβώς αποδεικνύει ότι δεν εξαρτούν την επιτυχημένη διδακτική προσέγγιση από τη χρήση των ΤΠΕ αποκλειστικά, απεναντίας κινούνται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δοκιμών και πειραματικών παρεμβάσεων στις οποίες οι ΤΠΕ μπορεί να παίζουν κάποιο ρόλο αλλά μπορεί και να απουσιάζουν.

Κεφάλαιο 4ο: Έρευνα στη βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων «ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ»

Χρησιμοποιήθηκε ήδη πολλές φορές ο όρος «σενάριο» και χρήσιμο είναι να ορισθεί τι ακριβώς σημαίνει. Σύμφωνα με τον Δ. Κουτσογιάννη σενάριο είναι *η πλήρης καταγραφή μιας διδακτικής πρότασης σε όλα της τα μέρη, από την ταυτότητα των δημιουργών μέχρι τη λεπτομερή περιγραφή της ολοκλήρωσής της*.³⁶ Το σενάριο συνιστά μια μορφή κειμενικού είδους, συνήθως κατασκευασμένο από και απευθυνόμενο σε εκπαιδευτικούς, ένα ιδιαίτερο είδος παιδαγωγικού λόγου με σταθερά και προδιαγεγραμμένα κειμενικά χαρακτηριστικά (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2012:7).

Η απλούστερη μορφή σεναρίου πάνω σε ένα ποιητικό κείμενο θα ήταν η κλασική μορφή διδασκαλίας: το ποίημα προσεγγίζεται στο χώρο της αίθουσας (ή ακόμη και σε εξωτερικό χώρο του σχολείου), ο εκπαιδευτικός το παρουσιάζει και ακολουθεί κατευθυνόμενος, ή κάποτε και ελεύθερος, διάλογος μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να εισαγάγει έστω και το απλούστερο τεχνολογικό μέσο στη διδασκαλία του, π.χ. μία ηχογραφημένη ανάγνωση του ποιήματος (είτε από τον ποιητή είτε από κάποιον άλλο) ή μια μελοποιημένη εκδοχή του, αυτομάτως τίθενται κάποια ζητήματα:

α) ως προς την προστιθέμενη αξία που θα έχει η συγκεκριμένη εισαγωγή, αν εξυπηρετεί κάποια μαθησιακή, παιδαγωγική, ερμηνευτική ανάγκη των μαθητών,

β) ως προς την αλλαγή κατεύθυνσης της διδακτικής προσέγγισης, καθώς ο λογοκεντρικός χαρακτήρας χάνει την αποκλειστικότητά του με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται η διάσταση της Ποίησης στην αντίληψη των μαθητών. Η Ποίηση παύει να είναι ένα μάθημα, όπου διαβάζουμε ένα κείμενο, ο δάσκαλος το εξηγεί και εμείς λέμε τη γνώμη μας. Μετατρέπεται σε ένα ζωντανό πνευματικό αγαθό, σε ένα προϊόν τέχνης που συνυπάρχει και συνομιλεί με άλλα καλλιτεχνικά – πνευματικά προϊόντα και εντάσσεται λειτουργικά στο πολιτισμικό γίνεσθαι από την εποχή της δημιουργίας του ως το διηνεκές,

³⁶ (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ02 στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, 2010)

γ) μία, έστω και μικρή, μετατόπιση του άξονα της διδασκαλίας προς αυτή την κατεύθυνση, με κατάλληλους διδακτικούς χειρισμούς, μπορεί να γεννήσει ερωτήματα και προβληματισμούς, τα οποία με τη σειρά τους θα αποτελέσουν ερεθίσματα για έρευνα σχετικά με πρόσωπα, γεγονότα, εποχές, αντιλήψεις, και αυτή η έρευνα με τη σειρά της μπορεί να επιφέρει κρίσεις, συγκρίσεις, περαιτέρω αναζητήσεις, και όλα αυτά να καταλήξουν στην ανάγνωση του κόσμου μέσα από την ανάγνωση ενός ποιήματος. *«Η ανάγνωση του κόσμου πάντα προηγείται της ανάγνωσης της λέξης και η ανάγνωση της λέξης υπονοεί την αδιάλειπτη ανάγνωση του κόσμου»* (Freire & Macedo, 1987).

Συνεπώς, κάθε σενάριο διδασκαλίας αποτελεί ένα «κείμενο» με την ευρύτερη έννοια του όρου, ανήκει σε ένα ιδιαίτερο κειμενικό είδος (genre), το οποίο ουσιαστικά ενσωματώνει τις επιταγές άνωθεν ως προς τις επιθυμητές-υποχρεωτικές διδακτικές πρακτικές (άνωθεν σημαίνει είτε τις αρχές της Εκπαίδευσης, είτε την επιστημονική κοινότητα που παίζει ρυθμιστικό ρόλο στα εκπαιδευτικά πράγματα), κάποτε εν είδει ντιρεκτίβας, έτσι ώστε να υπάρχει τυποποίηση και αποτελεσματικότερος έλεγχος έναντι των προσωπικών αιρέσεων των εκπαιδευτικών (Foucault, 1975; Bourdieu & Passeron, 1977:58; Fairclough, 2003:66,73) ή, στην καλύτερη περίπτωση στα πλαίσια μιας προσπάθειας αλλαγής της διδακτικής κουλτούρας και προαγωγής γενικότερα της εκπαίδευσης. Στο διδακτικό σενάριο, υπό την προϋπόθεση ότι αποτελεί αποτέλεσμα του μόχθου του ίδιου του εκπαιδευτικού και όχι μηρυκασμό άλλων, αποτυπώνεται η αντίληψη του δημιουργού του για την εκπαίδευση, όχι μόνο την ποιητική-λογοτεχνική, όπως και το όραμά του για το μέλλον που θα ήθελε να οικοδομήσουν οι δικοί του μαθητές.

Επομένως, θεωρώντας κάθε σενάριο ως ένα μικρό αναλυτικό πρόγραμμα, πέρα από τις τρεις βαθιές δομές του Purves (την μιμητική, τη γενετική-παραγωγική και την αναλυτική),³⁷ στις οποίες βασίζονται τα αναλυτικά προγράμματα της Λογοτεχνίας, μπορούμε να το αξιολογήσουμε με βάση τις θεωρίες ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων, τις οποίες είδαμε αναλυτικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο, αλλά και τον/τους λόγο/ους που το διέπουν ως πρόταση διδασκαλίας που ενεργοποιεί

³⁷ α) η **μιμητική**, η οποία θεωρεί τη λογοτεχνία ως μέσο πολιτισμικής μεταβίβασης, β) η **αναλυτική**, η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, όπως και των δεξιοτήτων κατανόησης, ανάλυσης και αναγνωστικής ανταπόκρισης και γ) η **γενετική/παραγωγική**, η οποία τονίζει την ατομική και προσωπική ανάπτυξη μέσω της ανάγνωσης περισσότερο από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες. Αφού μελετήσουμε τα επιμέρους αποτελέσματα, τόσο για την Ιφιγένεια, όσο και για τον Πρωτέα, θα προχωρήσουμε έπειτα σε μια γενική κρίση για το κάθε αποθετήριο και θα επιχειρήσουμε μία συγκριτική αξιολόγηση.

Ας ξεκινήσουμε με μία γενική αξιολογική κρίση που επιχειρείται στο επιμορφωτικό υλικό των φιολόγων,³⁸ όπου επισημαίνονται **τρεις κατηγορίες προβλημάτων** στα διδακτικά σενάρια που κυκλοφορούν σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή κυρίως ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ:

- 1) Οι Τ.Π.Ε. αντιμετωπίζονται ως παιδαγωγικά εργαλεία και σπανίως ως μέσα πρακτικής γραμματισμού (επιφανειακή – εργαλειακή χρήση).
- 2) Ενώ στόχος είναι να καλλιεργηθούν δεξιότητες όπως η πρωτοβουλία, η συνδυαστική αναζήτηση, η συνεργασία και η αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών πόρων, παρατηρείται μια στατική και διεκπεραιωτική αντίληψη για τη διδασκαλία (η εργασία με τις ΤΠΕ δεν διαφέρει από την εργασία στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο).
- 3) Η εστίαση στο συγκεκριμένο μάθημα και όχι στο εύρος της φιολογικής ζώνης και της σχολικής ζωής.

Επομένως, εντός του υλικού και κατόπιν έρευνας στα σενάρια και όχι μόνο της Ιφιγένειας, τίθενται ορισμένα κριτήρια και ορίζονται συγκεκριμένες προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται ώστε να υπάρχει προστιθέμενη αξία από τη χρήση της τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, χρειάζεται να δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση ανοικτών περιβαλλόντων, στη χρήση των Τ.Π.Ε. ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού, στη νέα κειμενικότητα και στην καλλιέργεια της δεξιότητας για κριτική ανάγνωση και αξιολόγηση της διαδικτυακής πληροφορίας.

Στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό υλικό υπάρχουν κάποια κεφάλαια στα οποία συνοψίζονται τα βασικά σημεία που θεωρούνται απαραίτητα να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πριν σχεδιάσουν τα σενάρια τους. Στο κεφάλαιο «Οι Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Λογοτεχνίας», το οποίο επιμελήθηκε η Μαρία Ακριτίδου, υπάρχει μια σύντομη εισαγωγή, καθώς και μία καταγραφή της εξελικτικής πορείας της

³⁸ (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ02 στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, 2010)

λογοτεχνικής θεωρίας με αντίκτυπο στη διδακτική μεθοδολογία. Στη σύγχρονη διδακτική της λογοτεχνίας ως προς τις δραστηριότητες που προτείνονται για τους μαθητές μπορεί κανείς να διακρίνει δύο άξονες: πρώτον την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικότητας μέσω της δημιουργίας αναγνωστικών κοινοτήτων και την παραγωγή προσωπικού λόγου και δεύτερον την κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων συν το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η Σοφία Νικολαΐδου σε άλλο κεφάλαιο πραγματεύεται το λογοτεχνικό υπερκείμενο, την υπερλογοτεχνία, καθώς και τη συνομιλία των τεχνών που διευκολύνεται στο ψηφιακό περιβάλλον. Η συγγραφέας επαναλαμβάνει τα πορίσματα της μελέτης της σε αγγλόφωνους και ελληνόφωνους κόμβους που περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά σενάρια για τη Λογοτεχνία μέχρι το 2009 και τονίζει ότι η χρήση καινοτόμων εργαλείων δεν συνιστά αυτομάτως και καινοτόμο προσέγγιση της διδασκαλίας (Νικολαΐδου, 2009). Πολλές φορές οι Τ.Π.Ε. λειτουργούν ως άλλοθι για φυγόκεντρες αναγνώσεις και προσαρμόζονται στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο, επιμένοντας στη μονοτροπική εστίαση της ανάγνωσης και αφήνοντας για το διαδίκτυο το ρόλο της πηγής άντλησης πληροφοριών και εποπτικού υλικού. Αυτό που χρειάζεται περισσότερο, επισημαίνει η συγγραφέας, είναι η αλλαγή στάσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών ώστε να καταστήσουν με τη διδασκαλία τους τις Τ.Π.Ε. ένα μέσο γραμματισμού. Τρόποι που ενδείκνυνται είναι η άσκηση των μαθητών στη δημιουργική γραφή, η ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της λογοτεχνίας (λεκτικά και δομικά παίγνια) με στόχο την κατανόηση των μηχανισμών κατασκευής και λειτουργίας της, καθώς και η χρήση των πολυμέσων για την κατασκευή πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων.

Στο κείμενο της Μ. Ακριτίδου με τίτλο «Τ.Π.Ε. και διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού», η διδακτική της λογοτεχνίας συνδέεται με το θεωρητικό πλαίσιο των πολυγραμματισμών και της Κριτικής Παιδαγωγικής και αντιμετωπίζεται ως μάθημα πολιτισμικού γραμματισμού. Προτείνονται δραστηριότητες: α) διακειμενικής ανάγνωσης που στοχεύουν στην αναγνώριση της ιστορικότητας των πολιτισμικών αξιών και όχι απλώς στη σύγκριση θέματος και εκφραστικών μέσων, β) διαμεσικής ανάγνωσης (συγκριτικής ανάλυσης και αντιπαράθεσης μεταφορών ενός έργου σε άλλα σημειωτικά μέσα).

Πέρα από το πλούσιο και εμπειρισματομένο υλικό που είχαν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν στα πλαίσια της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου, είχαν και τη δυνατότητα, αν το επιθυμούσαν, να δημοσιεύσουν τα σενάρια τους στην «Ιφιγένεια» (<http://ifigeneia.cti.gr/repository/>), την ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του προγράμματος. Η «Ιφιγένεια» περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό για την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για τους επιμορφωτές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στα προγράμματα Επιμόρφωσης Β' επιπέδου και στην ανεύρεση υλικού (εκπαιδευτικές δραστηριότητες) για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης/εφαρμογής στην τάξη. Στη βιβλιοθήκη αυτή οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να «καταθέτουν» υλικό (σενάρια για εκπαιδευτικές δραστηριότητες και συνοδευτικό υλικό) χαρακτηρίζοντάς το με κατάλληλα μεταδεδομένα (π.χ. Δημιουργός/ Συγγραφέας, δικαιώματα, λογισμικό που αξιοποιεί, Γλώσσα κ.α.) και να αναζητούν υλικό θέτοντας σύνθετα κριτήρια αναζήτησης (από την περιγραφή της Ιφιγένειας στην αρχική της σελίδα).

Ο σκοπός της έρευνας στην Ιφιγένεια ήταν να υπάρξει μια σαφής εικόνα του χαρακτήρα των σεναρίων που ανήρτησαν προαιρετικά οι επιμορφωθέντες φιλόλογοι μέχρι τον Ιούλιο του 2013. Τα σενάρια αυτά εκπονήθηκαν στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ» από το 2008 και εξής και εφαρμόστηκαν στα σχολεία των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών από τους ίδιους. Τα σενάρια που εξετάστηκαν σ' αυτή την έρευνα αφορούσαν μόνο ποιητικά κείμενα και κατατάχθηκαν σε κατηγορίες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν σ' αυτό το σημείο της έρευνας αφορούσαν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των σεναρίων, το περιεχόμενό τους, ποια ποιήματα επιλέγονται συνήθως και τίνων ποιητών, αν ακολουθείται διαθεματική και διακειμενική προσέγγιση, αν τεκμηριώνονται θεωρητικά οι πρακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, αν υπάρχει κριτική διάσταση και τέλος με ποιο τρόπο αξιοποιούνται οι δυνατότητες των Τ.Π.Ε. Η συγκεκριμένη έρευνα θα μας δώσει μία εικόνα της κατάστασης μέχρι το 2013, οπότε ξεκινά μια άλλη περίοδος, η περίοδος του Πρωτέα (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας). Ενώ ουσιαστικά πρόκειται για την ίδια εργασία, την κατασκευή σεναρίων και την υλοποίησή τους στα σχολεία, πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικές δομές λειτουργίας, που περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω.

Λαμβάνοντας υπόψη τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια του επιμορφωτικού υλικού που αναφέρθηκαν παραπάνω, και παίρνοντας ως παράδειγμα την έρευνα των Κελεπούρη - Χοντολίδου (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2012) και τη μελέτη της Αποστολίδου (Αποστολίδου, 2012), χρησιμοποιήθηκε η ακόλουθη κατηγοριοποίηση:

ΤΙΤΛΟΣ

ΠΟΙΗΤΗΣ

ΓΕΝΙΑ/ΣΧΟΛΗ

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ (αναφορά σε λογοτεχνικές θεωρίες και ποιες)

ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (μετωπική, ομαδική, project κλπ)

ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΠΕ (με ποιο τρόπο;)

α) αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο;

β) εποπτική παρουσίαση από τον καθηγητή;

γ) εποπτική παρουσίαση από τους μαθητές;

δ) οπτικοακουστικά αρχεία;

ε) δημιουργίες μαθητών (εκτός power point);

στ) σύγχρονη -ασύγχρονη επικοινωνία (blogs, chat, facebook etc);

ζ) ενδοσχολική -διασχολική συνεργασία;

η) παιχνίδι με το κείμενο (με τη χρήση των word, excel, power point, video) π.χ.

ανακάτεμα στίχων, λέξεων, κρύψιμο λέξεων και αντικατάσταση ή ό, τι άλλο

σχετικό).

Η κατηγοριοποίηση ως προς την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. σε οκτώ κατηγορίες κρίθηκε απαραίτητη, ώστε να διαχωριστεί η επιφανειακή και εργαλειακή χρήση τους (πρώτες τέσσερις κατηγορίες) από την ουσιαστική, εποικοδομητική και με προστιθέμενη αξία αξιοποίησή τους (τελευταίες τέσσερις). Σύμφωνα με τον Bigum, η χρήση των Τ.Π.Ε. διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: *εκτέλεση εργασιών χαμηλής τάξεως* και *προκλήσεις ανωτέρας τάξεως*. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν εργασίες όπως η αναζήτηση πληροφοριών (συνήθως μεταξύ πόρων που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό), ώστε να απαντηθούν συγκεκριμένα ερωτήματα ή η απόδοση κειμένου από έντυπη σε ηλεκτρονική μορφή προσθέτοντας υπερσυνδέσμους ή η δημιουργία περίτεχνων διαφανειών με λογισμικό παρουσίασης (Bigum, 2002). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν εργασίες όπως η αντίληψη ενός προβλήματος – θέματος, ο σχεδιασμός στρατηγικής για να επιλυθεί και η εκτίμηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής αυτών των στρατηγικών (Lankshear & Knobel, 2007).

Τα ευρήματα της έρευνας στο αποθετήριο «Ιφιγένεια» έχουν ως ακολούθως:

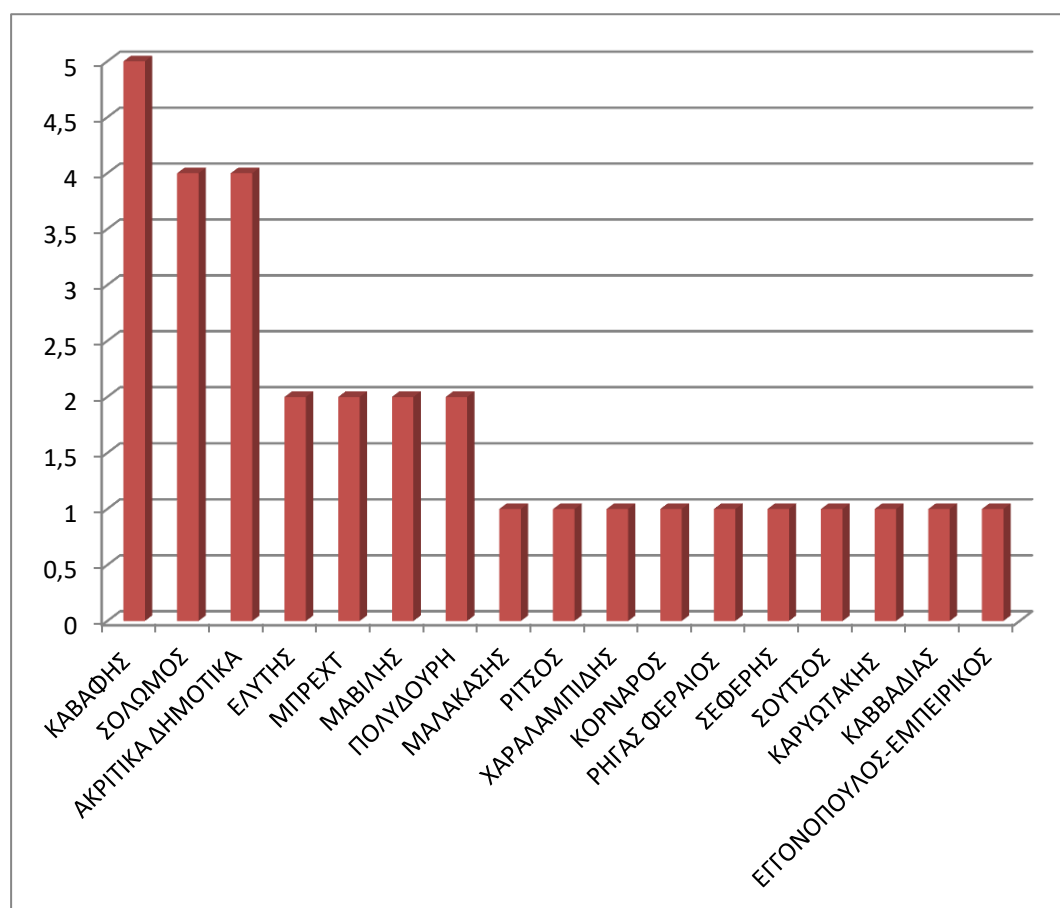
Εκπονήθηκαν πενήντα επτά (57) σενάρια πάνω σε ποιητικά κείμενα από την έναρξη της λειτουργίας της Ιφιγένειας μέχρι τον Ιούλιο του 2013. Τριάντα ένα (31) σενάρια αφορούν ποιήματα που διδάσκονται στο Γυμνάσιο και τα υπόλοιπα εικοσιέξι (26) αντιστοίχως στο Λύκειο. Στο Γυμνάσιο τη μερίδα του λέοντος έχει ο Καβάφης (5 σενάρια) και ακολουθούν ο Σολωμός και τα ακριτικά-δημοτικά τραγούδια (4 συν 4 σενάρια), ενώ στο Λύκειο προηγείται ο Ελύτης με 6 σενάρια, ο Σεφέρης με 5 και ακολουθεί ο Καβάφης με 4. Όπως φαίνεται από τα διαγράμματα, στο Γυμνάσιο επιλέχθηκαν σε μεγαλύτερη κλίμακα ακριτικά-δημοτικά τραγούδια και ποιήματα του Σολωμού, ενώ οι νεώτεροι ποιητές αποτελούν πιο σπάνια επιλογή. Αντιθέτως, στο Λύκειο οι επιλογές αφορούν περισσότερο τη νεώτερη ποίηση - και ιδίως τη γενιά του '30 (Ελύτης – Σεφέρης), ενώ και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο ο Καβάφης φαίνεται να είναι σταθερά στις πρώτες επιλογές.

Στο Γυμνάσιο τα ποιήματα που προτιμήθηκαν είναι «Ο Διγενής», το «Ξενιτεμένο μου πουλί» δύο φορές, το «Γιοφύρι της Άρτας», η «Καταστροφή των Ψαρών» και οι «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» του Δ. Σολωμού δύο φορές, οι «Θερμοπύλες» και το «Όσο μπορείς» του Καβάφη δύο φορές το καθένα και τέλος το «Στα 200 π.Χ.». Στο Λύκειο έχουμε μία φορά τον «Υπνο των γενναίων», δύο φορές τη «Μαρίνα των Βράχων» και τρεις φορές το «Άξιον Εστί» του Ελύτη. Η «Ελένη»

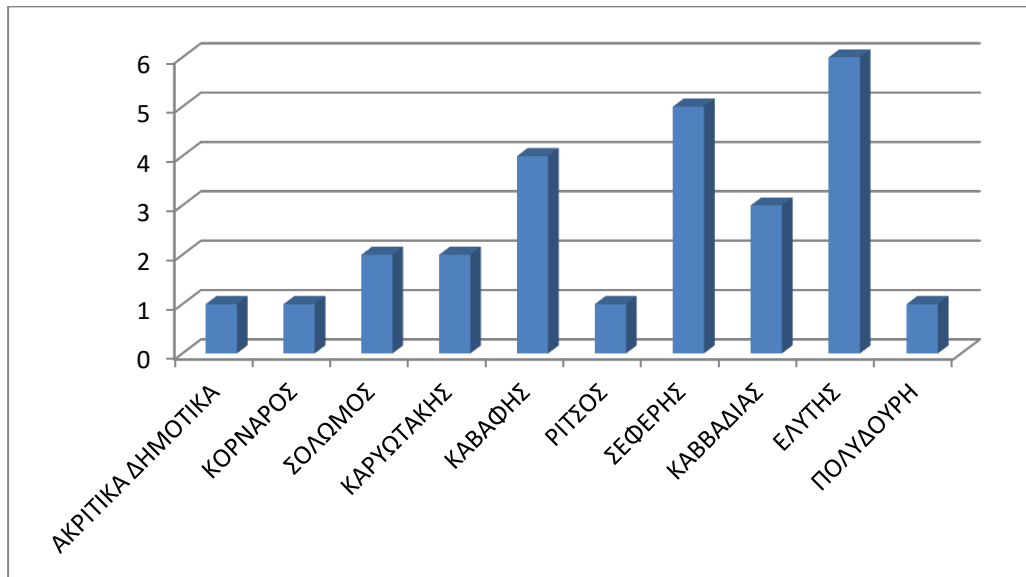
και το «Πάνω σ' ένα ξένο στίχο» του Σεφέρη από μία φορά ενώ το «Επί ασπαλάθων» τρεις φορές. Τέλος, από τον Καβάφη επελέγησαν τρία διαφορετικά ποιήματα («Αλεξανδρινοί Βασιλείς», «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον» και η «Σατραπεία») ενώ υπάρχει και ένα σενάριο με τίτλο «Ο Καβάφης ταξιδεύει στο Διαδίκτυο».

Διαπιστώνεται μια εμμονή των εκπαιδευτικών να προτιμούν ποιήματα που οι ίδιοι κατέχουν καλά από τα δικά τους μαθητικά και φοιτητικά χρόνια, να επιλέγουν ποιητές που ανήκουν στον σχολικό κανόνα και γενικά να μην ξεφεύγουν από την πεπατημένη, γεγονός που παρατηρείται και σε αντίστοιχες έρευνες στην Αγγλία, παρά τις τεκμηριωμένες απόψεις περί του ακριβώς αντιθέτου (Dymoke, Lambirth, & Wilson, 2013:33).

ΓΥΜΝΑΣΙΟ



ΛΥΚΕΙΟ

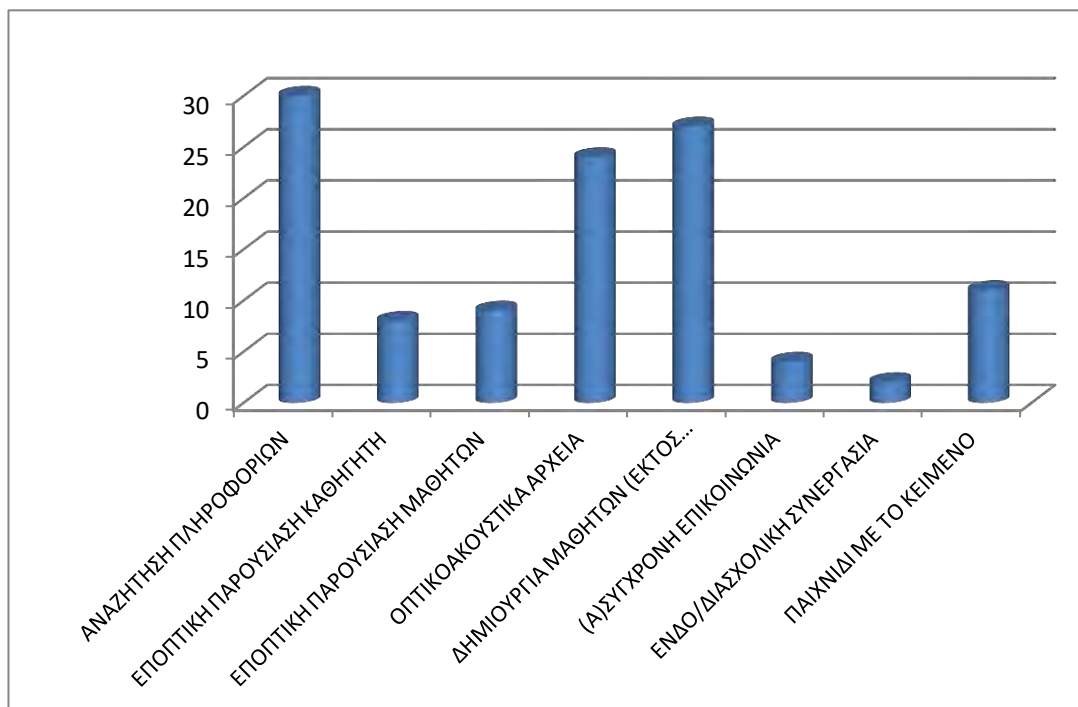


Η **διαθεματική προσέγγιση** είναι παρούσα στη μεγάλη πλειοψηφία των σεναρίων: στο Γυμνάσιο μόνο έξι από τα τριάντα ένα δεν ακολουθούν τη διαθεματική προσέγγιση ενώ στο Λύκειο μη διαθεματικά είναι τα έντεκα στα εικοσιέξι (ποσοστό Γυμνασίου 80,65% και Λυκείου 57,7%). Η μεθοδολογία διδασκαλίας είναι παντού η ομαδοσυνεργατική και μόνο σε μία περίπτωση η μετωπική. Εδώ λαμβάνεται υπόψη ότι στο Γυμνάσιο υπάρχουν τα ΔΕΠΠΣ, άρα οι εκπαιδευτικοί είναι σχετικά εξοικειωμένοι με τη διαθεματική λογική.

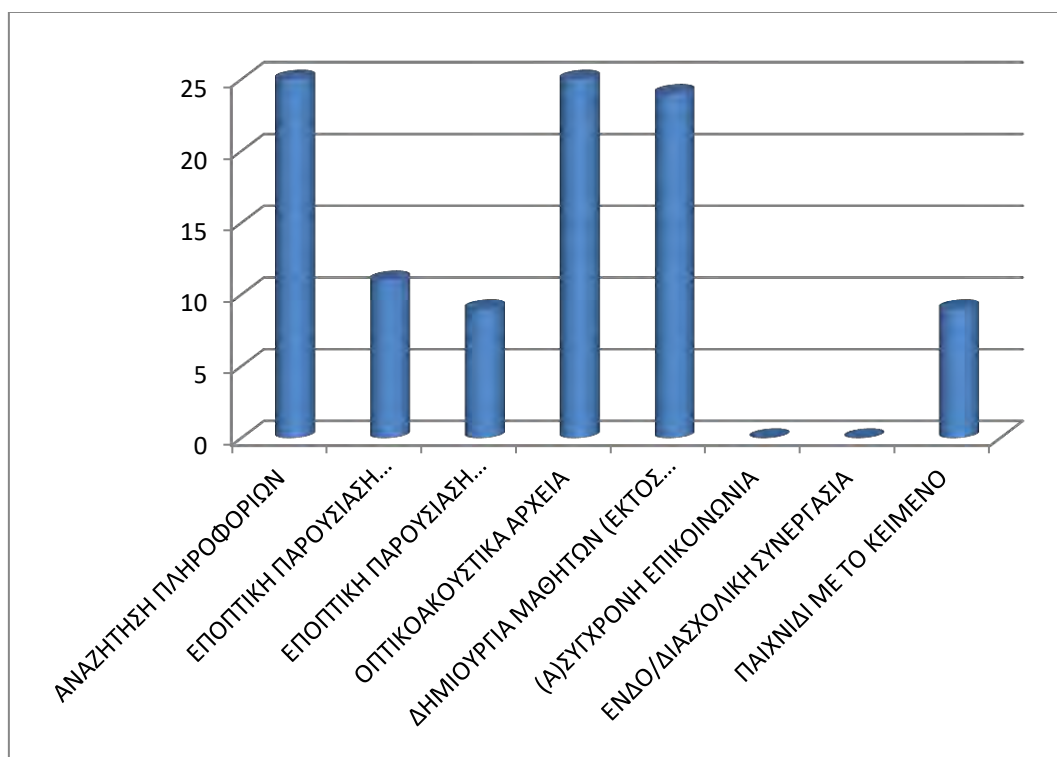
Ως προς τη **διακειμενική προσέγγιση**, στο Γυμνάσιο μόνο έξι σενάρια δεν εκμεταλλεύονται τη διακειμενικότητα, ενώ στο Λύκειο οκτώ. Ως προς τη **θεωρητική τεκμηρίωση** των διδακτικών επιλογών, υπάρχει σαφώς καταγεγραμμένη στα επτά σενάρια του Γυμνασίου και σε δύο διακρίνεται από τις επιλογές των δραστηριοτήτων, ενώ στο Λύκειο υπάρχει σε οκτώ και σε ένα διακρίνεται. Βέβαια, στο σημείο αυτό η ευθύνη δεν βαρύνει μόνο τους συντάκτες των σεναρίων αλλά και τους επιμορφωτές τους, οι οποίοι έχουν την τελική ευθύνη για τον έλεγχο της ποιότητας και πληρότητας των σεναρίων. Εκ του αποτελέσματος, πάντως, δεν φαίνεται να τηρείται παντού η ίδια γραμμή, παρότι υπάρχει συγκεκριμένο πρότυπο σεναρίου στο επιμορφωτικό υλικό, το οποίο υποχρεούνται να τηρούν οι επιμορφούμενοι κατά τη σύνταξη των σεναρίων τους.

Ως προς την **αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.** προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία: στο Γυμνάσιο χρησιμοποιούνται περισσότερο για την αναζήτηση πληροφοριών (βιογραφικά και εργογραφικά στοιχεία), για δημιουργίες των μαθητών αντλώντας έμπνευση από τα ποιήματα και για εντοπισμό οπτικοακουστικών αρχείων (μελοποιήσεις ποιημάτων, ντοκιμαντέρ ή συνεντεύξεις ποιητών κ.α.). Αντιθέτως, τα εργαλεία του Web 2.0. (ιστολόγια, χώροι συζητήσεων, μέσα κοινωνικής δικτύωσης) χρησιμοποιούνται σε πολύ λίγες περιπτώσεις. Στο Λύκειο επικρατεί περίπου η ίδια κατάσταση με την αναζήτηση πληροφοριών και οπτικοακουστικών αρχείων να προηγούνται και να ακολουθεί η δημιουργία των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε κανένα από τα σενάρια δεν αξιοποιούνται τα εργαλεία του Web 2.0.

ΓΥΜΝΑΣΙΟ



ΛΥΚΕΙΟ



Ποιοτικά στοιχεία των σεναρίων

- **Διακειμενικότητα**

Στα περισσότερα σενάρια είναι εμφανής η προσπάθεια να συνδεθούν τα ποιητικά κείμενα που διδάσκονται με άλλα κείμενα, κάποτε και ξένα, και να εντοπισθούν κοινοί τόποι και μοτίβα. Κάποια επιτυχημένα παραδείγματα είναι: α) κατά τη διδακτική προσέγγιση του «Πρωινού Άστρου» του Γ. Ρίτσου τα παιδιά εντοπίζουν νανουρίσματα στη Μυριόβιβλο, τα συγκρίνουν μεταξύ τους, ή με αντίστοιχο ποίημα του Ναζίμ Χικμέτ, β) ζητείται συγκριτική θεώρηση μεταξύ των ποιημάτων του Σολωμού και του Κάλβου σχετικά με την καταστροφή των Ψαρών, γ) ζητείται συγκριτική θεώρηση του ακριτικού έπους του Διγενή Ακρίτα με το ποίημα του Παλαμά «Ο Διγενής κι ο Χάρος», δ) γίνεται επεξεργασία του διαχρονικού λογοτεχνικού θέματος του γυρισμού του ξενιτεμένου μέσα από ποικιλία κειμένων από τον Όμηρο και τα δημοτικά τραγούδια (ελληνικά και βαλκανικά) μέχρι τον Σεφέρη, τον Χαραλαμπίδη, τον Ιωάννου και τον Μπρεχτ, ε) ζητείται συγκριτική

θεώρηση της παραλογής «Του νεκρού αδελφού» με αντίστοιχες βαλκανικές (βουλγαρική, αλβανική και σερβική).

- **Διαθεματικότητα**

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα διαθεματικής προσέγγισης, στα σενάρια του Γυμνασίου σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό, τι στο Λύκειο λόγω της εφαρμογής των ΔΕΠΠΣ, ωστόσο κάποιες φορές η τάση είναι φυγόκεντρη. Αυτό σημαίνει πρακτικά πως ο σχεδιασμός ξεφεύγει από το κέντρο, που είναι το ποίημα, και εστιάζει περισσότερο στις διάφορες πλευρές του θέματός του. Αποτέλεσμα αυτής της τάσης είναι να ξεχνά κανείς από πού ακριβώς ξεκίνησε και σε κάποιες περιπτώσεις να μην προσεγγίζεται σχεδόν καθόλου στην πράξη το ποιητικό κείμενο.

Επιτυχημένα παραδείγματα διαθεματικής προσέγγισης μπορούν να θεωρηθούν περιπτώσεις όπου το ποίημα μελετάται μέσα στα κοινωνικά – ιστορικά – συμφραζόμενα της εποχής του, όπως λόγου χάρη η ποίηση της Πολυδούρη εντός του ιστορικού πλαισίου και του κοινωνικού γίνεσθαι της πρώτης δεκαετίας του Μεσοπολέμου και του ρεύματος του (Νεο)ρομαντισμού, με αξιοποίηση πρωτογενών πηγών της εποχής π.χ. εφημερίδες, περιοδικά και ποικίλο αρχειακό υλικό. Ή μελετώντας το «Πάνω σ' ένα ξένο στίχο» του Γ. Σεφέρη ζητείται ο εντοπισμός κοινών στοιχείων μεταξύ του ποιητή και του Οδυσσέα, όπως και ο λόγος της επιλογής του ήρωα, καθώς επίσης και η μελέτη του θέματος της ξενιτιάς μέσα από μια ποικιλία ποιημάτων και δημοτικών τραγουδιών.

- **Πολυτροπική προσέγγιση**

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα επιτυχημένης πολυτροπικής προσέγγισης, όπου το ποιητικό κείμενο προσεγγίζεται ή μεταλλάσσεται με διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους σε μία άλλη καλλιτεχνική σύνθεση. Προτείνεται, λόγου χάρη, η ηχογράφηση της απαγγελίας ενός ποιήματος και ζητείται η αιτιολόγηση της αυξομείωσης της έντασης ή η επιλογή συγκεκριμένου χρωματισμού και τόνου της φωνής. Σύνηθες είναι να αναζητούνται και να συγκρίνονται μεταξύ τους οι διαφορετικές αναγνώσεις/απαγγελίες και μελοποιήσεις του ίδιου ποιήματος, συνομιλούντα με το κείμενο εικαστικά ή φωτογραφικά «κείμενα» ή να ζητούνται από

τους μαθητές πρωτότυπες δημιουργίες βασισμένες στο ποίημα, στις οποίες να αξιοποιούνται ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι και να υπάρχει συνομιλία των τεχνών.

- **Προστιθέμενη αξία από τη χρήση των Τ.Π.Ε.**

Πολλές φορές οι εργασίες που ανατίθενται δεν υπάρχει λόγος να γίνουν με ηλεκτρονικά μέσα. Επί παραδείγματι, αν ο εκπαιδευτικός επιλέγει να θέσει ερωτήματα προς απάντηση, αυτό δεν χρειάζεται να γίνει στον υπολογιστή. Πολύ συχνά στα σενάρια διακρίνεται μια «εργαλειομανία», μια σαφής προτίμηση για εργασία αποκλειστικά με ηλεκτρονικό τρόπο και χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων χωρίς αποδεδειγμένη αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα. Για παράδειγμα, μπορεί να ζητείται η κατασκευή ενός συννεφόμενου με βάση το ποίημα χωρίς, όμως, να προχωρούν οι μαθητές σε μια περαιτέρω επεξεργασία ή να δηλώνεται - διακρίνεται σαφώς για ποιο λόγο οι μαθητές θα πρέπει να ασχοληθούν μ' αυτό.

Άλλοτε, πάλι, οι δραστηριότητες που επιλέγονται αποσκοπούν στη δημιουργία «μικρών φιλολόγων», αντί να ωθούν στην πρόσληψη και την απόλαυση του κειμένου και στην ανταλλαγή αισθητικών ανταποκρίσεων μεταξύ των μαθητών. Ανταποκρίνονται περισσότερο σε μια συντηρητική πορεία σχεδιασμού της διδασκαλίας παρά σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της Ποίησης.

Αν και επικαλούνται στερεοτυπικά την εφαρμογή των κοινωνιοπολιτισμικών θεωριών του Vygotsky, σπανίως φαίνεται καθαρά μέσα από τις δραστηριότητες των μαθητών μια πραγματική διάδραση μεταξύ τους σε πραγματικό χρόνο ή διαδικτυακά. Η υποτιθέμενη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του Web 2.0. φαίνεται να είναι καθαρά προσχηματική, αφού συνήθως δεν δηλώνεται η ιστοσελίδα ή το ιστολόγιο όπου αναφέρονται και υλοποιούνται οι συγκεκριμένες δραστηριότητες. Στα σενάρια του Λυκείου δε δεν υπάρχει κανένα σενάριο που να εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες της σύγχρονης ή ασύγχρονης επικοινωνίας για ενδοσχολική ή διασχολική συνεργασία. Αυτό το σημείο ιδιαίτερος επισημαίνεται ως έλλειψη στο Επιμορφωτικό Υλικό από τη Νικολαΐδου (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ02 στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, 2010:138). Δεν αξιοποιούνται στο βαθμό που θα μπορούσαν οι δυνατότητες του Web 2.0. για την ανάπτυξη εικονικών αναγνωστικών κοινοτήτων ώστε η συζήτηση να απλώνεται στο χώρο και το χρόνο, είτε σχετικά με τα διαβάσματα των μαθητών, είτε με τα πονήματά τους.

- **Κριτική διάσταση**

Ο όρος «κριτική διάσταση» αναφέρεται στην ιδιότητα, ικανότητα και διάθεση του εγγράμματος υποκειμένου να διερευνά τις κοινωνικές πρακτικές και να εμπλέκεται ενεργά στη δημιουργία, τη διαμόρφωση και το μετασχηματισμό αυτών των πρακτικών, καθώς αναζητά έναν καλύτερο και πιο ανθρώπινο κόσμο. Αυτά επιτυγχάνονται, σύμφωνα με τον Shor, μέσω μίας κριτικής - δημοκρατικής εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να επιφέρει την ατομική και κοινωνική αλλαγή ενδυναμώνοντας τους μαθητές και έχει τα εξής χαρακτηριστικά: είναι συμμετοχική, επηρεάζει το συναισθηματικό κόσμο, θέτει προβλήματα, είναι γειωμένη στην πραγματικότητα, είναι πολυπολιτισμική, διαλογική, εξατομικευμένη και δημοκρατική (Shor, 1992).

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του γραμματισμού αντιμετωπίζει τον τεχνολογικό γραμματισμό ως μια κοινωνική πρακτική με τρεις διαστάσεις: τη χρηστική, την πολιτισμική και την κριτική. Το μοντέλο αυτό επιβάλλει στους θεωρητικούς ερευνητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς που το εφαρμόζουν στην πράξη, να υιοθετούν αντιλήψεις που συμπληρώνουν και ολοκληρώνουν την πρακτική γνώση, εντάσσοντάς την μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, όπου λαμβάνονται υπόψη ζητήματα πολιτισμού, ιστορίας και εξουσίας (Snyder, 1999).

- Ως προς τα σενάρια του Γυμνασίου η κριτική διάσταση είναι εμφανής στο ένα τρίτο των σεναρίων (έντεκα στα τριάντα). Ακολουθούν σχετικά παραδείγματα:

Σε σενάριο για τον Διγενή Ακρίτα τίθενται οι ακόλουθοι στόχοι: *«Ο συσχετισμός των επιδιώξεων και των κινδύνων που αντιμετώπισε ο λαός μας στην περιοχή κυρίως της Μικράς Ασίας **διαχρονικά** από την εποχή του Βυζαντίου έως τον 20^ο αι. με το όραμα της Μεγάλης Ιδέας και τις προσπάθειες του Ελ. Βενιζέλου να το πραγματώσει. Ο συσχετισμός και η επίδραση του ηρωικού προτύπου του Διγενή από τη Βυζαντινή εποχή μέχρι σήμερα, από τη δημόδη Βυζαντινή Λογοτεχνία μέχρι τον Παλαμά και τον Καζαντζάκη».*

Σε σενάριο για το δημοτικό τραγούδι «Ξενιτεμένο μου πουλί» προσεγγίζεται βιωματικά και κριτικά το θέμα της μετανάστευσης διαχρονικά. Ως στόχοι τίθενται η ανίχνευση του *βαθύτατα τραυματικού χαρακτήρα της εμπειρίας του ξενιτεμού και η*

κατανόηση ότι βιώματα όπως αυτά της αποδημίας, της μετανάστευσης, της ξενιτιάς συνδέονται πάντα με ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες. Σε άλλο σενάριο για το ίδιο τραγούδι κάποιοι από τους στόχους είναι η αναγωγή των εννοιών της ξενιτιάς και της μετανάστευσης στη σύγχρονη εποχή, στην οποία, εξαιτίας πολιτικών αλλαγών στην Ευρώπη, το φαινόμενο της μετανάστευσης γνωρίζει έξαρση και η μελέτη της στάσης που κρατά η λαϊκή μούσα απέναντι στο φαινόμενο της ξενιτιάς, ως αποτύπωση της συλλογική στάσης του ελληνισμού που έχει μεγάλη παράδοση στο φαινόμενο αυτό. Επίσης, οι μαθητές να δουν με θετική ματιά τους ανθρώπους που εγκαταλείπουν τη χώρα τους σε αναζήτηση καλύτερης τύχης και να προβληματιστούν, δεδομένου του ασταθούς στα ανθρώπινα πράγματα, μήπως όλοι οι άνθρωποι είμαστε εν δυνάμει μετανάστες και να ανιχνεύσουν και να εξετάσουν και άλλες έννοιες που αναδύονται μέσα από τα δύο έργα (ο βιομηχανικός εργάτης, η αποξένωση, η νοσταλγία της πατρίδας, η απώλεια της ταυτότητας, ο οικείος που παραμένει στην πατρίδα κτλ.).

Σε σενάρια βασισμένα στο ποίημα του Μπρεχτ «Για τον όρο Μετανάστες» και στο ποίημα του Χαραλαμπίδη «Γλυκό του κουταλιού» τίγεται το θέμα των πολιτικών προσφύγων, ενώ μεταξύ των στόχων υπάρχουν οι ακόλουθοι: «Η συνειδητοποίηση ότι η ποίηση αποτελεί, εκτός των άλλων, και πράξη, βαθιά πολιτική» και «Η ενσυναίσθηση του πόνου της προσφυγιάς και της οδυνηρής απώλειας των πατρογονικών εστιών».

➤ Δείγματα κριτικής διάστασης σε σενάρια για το Λύκειο:

α) Σε σενάριο για απόσπασμα του Ερωτόκριτου τίθενται οι ακόλουθοι στόχοι: «Να έρθουν σε επαφή με ένα αυθεντικό δείγμα κρητικού ιδιώματος, να αντιληφθούν την λειτουργία των νεοελληνικών ιδιωμάτων και να προβληματισθούν πάνω στην σύγχρονη φθίνουσα παρουσία τους στο πλαίσιο της κοινής νεοελληνικής γλώσσας. Να κατανοήσουν τη σχέση των ιστορικών συνθηκών που βιώνει ένας τόπος και του πολιτιστικού έργου που ο τόπος αυτός παράγει».

β) Σε σενάριο για το ποίημα του Γ. Σεφέρη «Επί ασπαλάθων» ζητείται από ομάδα μαθητών η εξής εργασία: «Να συσχετίσετε το περιεχόμενο του ποιήματος με τη γνωστή πολιτική δήλωση του Σεφέρη (δείτε και το ντοκιμαντέρ για τον ποιητή, «ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΕΦΕΡΗΣ 29 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 1900-1980» 80 χρόνια από τη γέννηση του ΓΙΩΡΓΟΥ ΣΕΦΕΡΗ, κεφάλαια 52,53) και με το ποίημα του : «Οι γάτες του Αι – Νικόλα» και να αναπτύξετε υπό μορφή δοκιμίου με τη βοήθεια του επεξεργαστή

κειμένου (230-250 λέξεις) το θέμα: «Ο ρόλος του ποιητικού λόγου του Γ. Σεφέρη και της πολιτικής του στάσης ως έκφραση και όπλο διαμαρτυρίας για την αποκατάσταση του δημοκρατικού πολιτεύματος την περίοδο της δημοκρατίας».

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα σημεία αιχμής των θεωρητικών κειμένων του επιμορφωτικού υλικού και εξετάζοντας τα σενάρια της Ιφιγένειας ως προς τις προϋποθέσεις που τίθενται για μια ουσιαστική και ανανεωτική διδακτική προσέγγιση της Ποίησης, διαπιστώνει κανείς εύκολα ότι ένας μικρός αριθμός σεναρίων ανταποκρίνεται θετικά.

Αρνητικά στοιχεία που απαντώνται σε πολλά σενάρια είναι η ασάφεια και η απροσδιοριστία ως προς τις ανατιθέμενες εργασίες, η έλλειψη αρμονίας μεταξύ των τεθειμένων στόχων και των ζητούμενων από τους μαθητές, μερικές φορές ακόμη και η ανάθεση εργασίας που δεν εξυπηρετεί κανένα στόχο αλλά και η τυποποιημένη και επαναλαμβανόμενη σκοποθεσία ανεξαρτήτως σεναρίου. Άλλοτε υπάρχουν πολύ κατευθυντικά φύλλα εργασίας, τα οποία καταπνίγουν την ελευθερία του μαθητή να ανακαλύψει τη γνώση, όπως μετ' επιτάσεως στα περισσότερα σενάρια δηλώνεται ευθύς εξαρχής. Σε γενικές γραμμές κυριαρχεί μια πληθωρική στον αριθμό και τη διατύπωση των στόχων και των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός που θα επιχειρήσει να αναπαραγάγει κάποιο απ' αυτά να αντιληφθεί ότι είναι δυσεφάρμοστα. Αυτό προκύπτει και από την αντίστοιχη έρευνα που εκπόνησαν το 2012 οι Κελεπούρη και Χοντολίδου σε διδακτικά σενάρια της Λογοτεχνίας στα αποθετήρια της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου και των υποψηφίων επιμορφωτών (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2012).

Επιπλέον, παρατηρείται εκτεταμένος πλαгиαρισμός μεταξύ των σεναρίων, φαινόμενο το οποίο οφείλει να επισημαίνεται εγκαίρως από τους επιβλέποντες επιμορφωτές και να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί, ώστε να ενημερώνουν με τη σειρά τους και τους μαθητές σχετικά με την επιστημονική και ηθική δεοντολογία.

Η έλλειψη θεωρητικής τεκμηρίωσης των διδακτικών επιλογών, η αναφορά σε θεωρίες που δεν αντιστοιχούν προς τις προτεινόμενες δραστηριότητες, καθώς και η σπανιότητα κριτικής διάστασης και η αναπαραγωγή δασκαλοκεντρικών μεθόδων με το περίβλημα του «νέου» που φέρνουν οι Τ.Π.Ε., αποτελούν μελανά σημεία στην εικόνα που σχηματίζει ο αναγνώστης των σεναρίων. Ωστόσο, δεν λείπουν και τα θετικά παραδείγματα, αναφορές στα οποία έγιναν παραπάνω.

Διαπιστώνεται, επομένως, πόσο σημαντικοί παράγοντες είναι η ιδεολογία, το υπόβαθρο και οι αξίες του εκπαιδευτικού, ο τρόπος που προετοιμάζεται και επιμορφώνεται, οι διδακτικές του ικανότητες, αλλά και η επιθυμία του να ασχοληθεί με νέα προβλήματα και προκλήσεις, όπως η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Andrews, 2007). Ωστόσο, καθοριστικής σημασίας είναι το πλαίσιο εντός του οποίου επιχειρούνται οι καινοτομίες, καθώς και η λειτουργία του ατόμου μέσα σ' αυτό, η ελευθερία κινήσεων που του δίνεται, αλλά και ο έλεγχος και η ανατροφοδότηση κατά τη διαδικασία τροποποίησης των διδακτικών επιλογών του.

Κεφάλαιο 5ο: Έρευνα στο αποθετήριο διδακτικών σεναρίων για τα γλωσσικά μαθήματα «ΠΡΩΤΕΑΣ»

Η επόμενη έρευνα αφορά στον **Πρωτέα**, το αποθετήριο διδακτικών σεναρίων για τα γλωσσικά μαθήματα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, τα οποία αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε διαδικτυακές κοινότητες για τρία χρόνια και καλύπτουν περισσότερο από το 30% του σχολικού χρόνου. Ο στόχος του εγχειρήματος ήταν να καλυφθεί μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την ευρύτερη παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων: η ύπαρξη «αξιόπιστων» παραδειγμάτων σε ψηφιακή μορφή, προκειμένου να είναι εύκολα προσβάσιμα σε κάθε εκπαιδευτικό μέσω του διαδικτύου (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015).

Η πρωτοτυπία του εγχειρήματος έγκειται στα εξής:

- *Ανάπτυξη των σεναρίων από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μετά από συνεργασία σε διαδικτυακές κοινότητες.*
- *Το κάθε σενάριο εφαρμόστηκε στην πράξη από δύο εκπαιδευτικούς (τον/την συντάκτη/ρια και έναν/μία ακόμη). Σε κάθε εφαρμογή παρατίθενται αναλυτικά σχόλια και τεκμήρια από τη διδασκαλία στην τάξη.*
- *Τα σενάκια βρίσκονται σε βάση δεδομένων, η οποία έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να είναι δυνατή μια δυναμική αναζήτησή τους.*

Τα συγκεκριμένα σενάκια δεν προτείνονται ως πρότυπα για εφαρμογή, αλλά ως παραδείγματα από τα οποία μπορούν να αντληθούν ιδέες, προκειμένου να διευκολυνθεί η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Ορισμένα από αυτά δημιουργήθηκαν ή/και εφαρμόστηκαν τα προηγούμενα χρόνια και κατά συνέπεια κάποιοι από τους δικτυακούς τόπους που αξιοποιούνται σε αυτά δεν υπάρχουν πια, μια και η φύση του διαδικτύου είναι συνεχώς μεταβαλλόμενη. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, δεν μεταβάλλει ουσιαστικά τον χαρακτήρα και τη δομή των σεναρίων. <http://proteas.greek-language.gr/index.html>

Τα σενάκια που εξετάστηκαν σ' αυτή την έρευνα ήταν μόνο αυτά που εμπεριείχαν στο υλικό προς διαπραγμάτευση ποιητικά κείμενα (21 σενάκια για το Γυμνάσιο και 17 για το Λύκειο) και κατατάχθηκαν σε κατηγορίες με βάση τα

κριτήρια που αναφέρθηκαν και στην έρευνα στην «Ιφιγένεια». Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν, επίσης, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των σεναρίων, το περιεχόμενό τους, ποια ποιήματα επιλέγονται συνήθως και τίνων ποιητών, αν ακολουθείται διαθεματική και διακειμενική προσέγγιση, αν τεκμηριώνονται θεωρητικά οι πρακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, αν υπάρχει κριτική διάσταση και τέλος με ποιο τρόπο αξιοποιούνται οι δυνατότητες των Τ.Π.Ε.

Τα επιμέρους ευρήματα έχουν ως ακολούθως:

Εκπονήθηκαν και έχουν αναρτηθεί στον δικτυακό τόπο του Πρωτέα τριάντα οκτώ (38) διδακτικά σενάρια που διαπραγματεύονται ποιητικά κείμενα, εκ των οποίων τα εικοσιένα (21) αφορούν στο Γυμνάσιο και τα υπόλοιπα δεκαεπτά (17) στο Λύκειο. Η ιδιομορφία σε σχέση με τα σενάρια της Ιφιγένειας είναι πως στα σενάρια του Πρωτέα δεν υπάρχει το ένα και μοναδικό ποίημα προς διερεύνηση αλλά μία ομάδα ποιημάτων με κοινή θεματική και πολύ συχνά τα ποιήματα συνεξετάζονται με άλλα λογοτεχνικά κείμενα (πεζογραφία, θεατρικά), αλλά και με δημοσιογραφικά ή και επιστημονικά κείμενα. Η διακειμενική προσέγγιση εξασφαλίζεται έτσι σε μεγάλο βαθμό, ενώ δεν αφορά μόνο σε γραπτά κείμενα αλλά και σε έργα τέχνης, σχεδόν στο σύνολο των σεναρίων, κάτι που συνάδει με τα πορίσματα των πολιτισμικών σπουδών στη Λογοτεχνία.

Η διαθεματική προσέγγιση είναι παρούσα στα οκτώ από τα εικοσιένα σενάρια του Γυμνασίου (38%) και στα πέντε από τα δεκαεπτά του Λυκείου (29,4%). Η μέθοδος διδασκαλίας που κυριαρχεί είναι η ομαδοσυνεργατική, πολύ συχνά σε συνδυασμό με εκπόνηση project, και κάποιες φορές αναφέρονται η μετωπική διδασκαλία και ο κατευθυνόμενος διάλογος. Ως προς τη θεωρητική τεκμηρίωση των διδακτικών επιλογών, υπάρχει σαφώς καταγεγραμμένη στα δεκαέξι από τα τριάντα οκτώ σενάρια (42,10%). Εδώ πρέπει να διευκρινισθεί ότι ελέγχουμε αν οι επιλογές του σεναρίου τεκμηριώνονται θεωρητικά με αναφορές στη/στις θεωρία/ες της Λογοτεχνίας. Άλλως πως, σε όλα τα σενάρια υπάρχουν θεωρητικές αναφορές ως προς την επιλογή του θέματος ή της μεθόδου διδασκαλίας ή και της επιλογής συγκεκριμένων τεχνολογικών μέσων.

Ως προς την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία:

Στα σενάρια του **Γυμνασίου** έχει εγκαταλειφθεί πλήρως η εποπτική παρουσίαση (με τη χρήση ΤΠΕ) εκ μέρους του εκπαιδευτικού, προφανώς ως ένδειξη αποφυγής και απαξίωσης του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας. Ακόμη και στις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται μετωπική διδασκαλία, αυτή δεν αφορά επίδειξη μέσω ηλεκτρονικής παρουσίας κάποιων εισαγωγικών στο θέμα πληροφοριών, κάτι που στα σενάρια της Ιφιγένειας ήταν συχνό, αλλά συνήθως εισαγωγική συζήτηση ή καταγίγισμο ιδεών. Οι ενδοσχολικές (μεταξύ διαφόρων τμημάτων του ίδιου σχολείου) ή διασχολικές συνεργασίες είναι λιγοστές στα σενάρια του Πρωτέα, όπως ακόμη λιγότερες ήταν και στην Ιφιγένεια.

Εμφανώς μειωμένες, σε σχέση με την Ιφιγένεια, είναι και οι περιπτώσεις που ανατίθεται στους μαθητές εποπτική παρουσίαση με τη χρήση του λογισμικού παρουσίας (μόνο 4 περιπτώσεις στον Πρωτέα), ενώ επίσης λίγες είναι οι περιπτώσεις (λιγότερες και από την Ιφιγένεια) που ζητείται από τους μαθητές να ασχοληθούν με παιχνίδια με το κείμενο (ίσως επειδή το ζητούμενο στις περισσότερες περιπτώσεις είναι το θέμα και το περιεχόμενο των ποιημάτων και όχι η μορφή και η δομή τους, με εξαίρεση τα σενάρια της Α' Λυκείου που αναφέρονται στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη ποίηση).

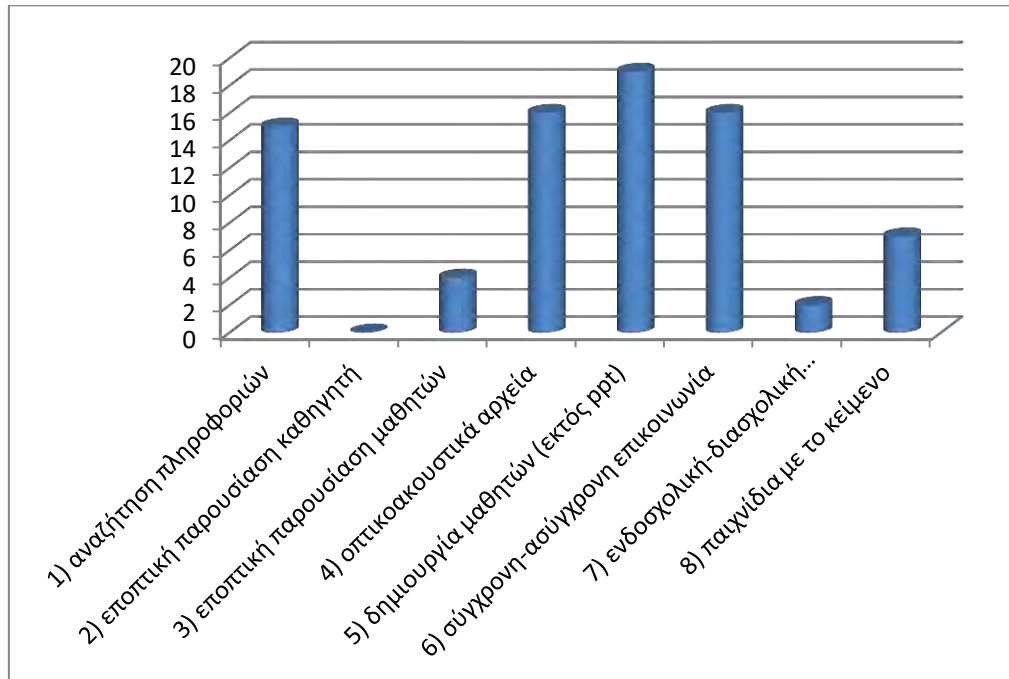
Σε πολλές περιπτώσεις ζητείται από τους μαθητές διερεύνηση στο Διαδίκτυο για άντληση βιογραφικών – εργογραφικών στοιχείων για τους ποιητές ή άλλων ποιημάτων και κειμένων, είτε για να αναζητήσουν *τραγούδια που συνδέθηκαν με πολιτικά ή κοινωνικά γεγονότα ανά τον κόσμο (σύγχρονα ή παλαιότερα) ή «πολιτικά» τραγούδια της εποχής της δικτατορίας*, ή για να αναζητήσουν έργα τέχνης που συνομιλούν με τα κείμενα ή και ιστορικές πηγές για την ανασύσταση του ιστορικού – πολιτικού – κοινωνικού πλαισίου. Στην τελευταία περίπτωση το Διαδίκτυο αξιοποιείται *ως περιβάλλον έρευνας σε πρωτογενείς ιστορικές πηγές. Επιλέγονται δικτυακοί τόποι με ψηφιοποιημένο πρωτογενές υλικό, που προσφέρουν ηλεκτρονικά εργαλεία αναζήτησης τα οποία προσιδιάζουν στην ιστορική έρευνα και μπορούν να λειτουργήσουν ως ανοιχτά περιβάλλοντα διερεύνησης*³⁹.

Σε κάποια από τα σενάρια η αναζήτηση και κριτική επεξεργασία της πληροφορίας είναι κομβικής σημασίας. Τα σενάρια αυτά εκμεταλλεύονται τις

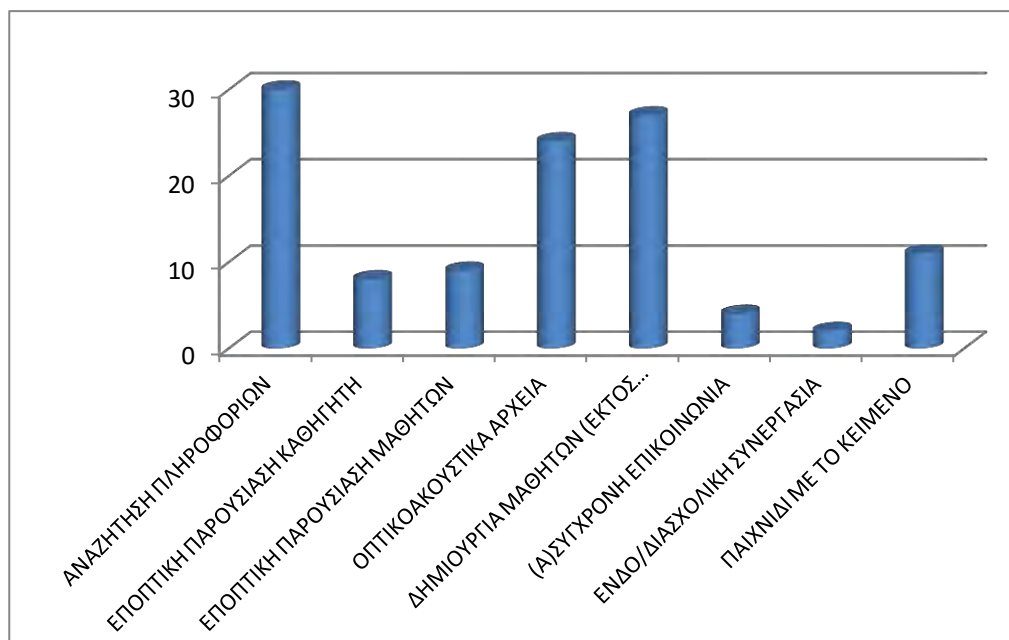
³⁹ Τα στοιχεία με πλάγια γράμματα έχουν ληφθεί από το διδακτικό σενάριο της Μαρίας Ακριτίδου «*Κι αν σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές... Λογοτεχνία και δικτατορία (1967-1974), ένα διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας*».

δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων που παρέχονται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, όπως η Ανεμόσκαλα: «για τη δεύτερη ομάδα στόχος ήταν η πλοήγηση στην Ανεμόσκαλα και ο εντοπισμός πληροφοριών σχετικά με τον Ελπήνορα στα ποιήματα του περιβάλλοντος».⁴⁰

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΝ ΠΡΩΤΕΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ



ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ



⁴⁰ Τα στοιχεία με πλάγια γράμματα έχουν ληφθεί από το διδακτικό σενάριο του Ιωάννη Κονδυλόπουλου «Μέσα από τον καθρέφτη και τι βρήκαμε εκεί».

Σε άλλο σενάριο γίνεται αξιοποίηση της δυνατότητας κατασκευής λογοτεχνικού χάρτη στις Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα («Λογοτεχνία και πόλεις»). «Επιδίωξη του σεναρίου είναι ο λογοτεχνικός χάρτης της πόλης που θα προτείνουν οι μαθητές να είναι αποτέλεσμα συνεισφοράς και αποτύπωσης όχι μόνο της εικόνας της πόλης όπως τη δίνουν οι λογοτέχνες, αλλά και της δικής τους εμπειρίας από τη ζωή τους στην πόλη. Για αυτό, στο μεγαλύτερο μέρος του σεναρίου οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και συγκροτούν σταδιακά και συνεργατικά τον χάρτη μετά από παρατήρηση, αναζήτηση και σχολιασμό του υλικού τους. Οι μαθητές παρατηρούν πώς αποτυπώνεται ψηφιακά η εικόνα της πόλης με λόγο, εικόνα, ήχο και πώς αυτή συγκροτείται από τις διαφορετικές λογοτεχνικές φωνές. Στη συνέχεια δημιουργούν κι εκείνοι τον λογοτεχνικό χάρτη της πόλης τους, αξιοποιώντας το διαδίκτυο για την αναζήτηση εικόνων, ένα πρόγραμμα δημιουργίας βίντεο –προτείνεται το *monie maker*– και το Περιβάλλον Επεξεργασίας Κειμένου (ΠΕΚ)....».⁴¹

Ως πρότυπο κριτικής αναζήτησης πληροφορίας θα έπρεπε να χαρακτηριστεί η καταγραφή του λόγου για τους Άλλους που εντοπίζουν οι μαθητές στο διαδίκτυο. Προτείνεται αρχικά αναζήτηση στα σώματα κειμένων της Πύλης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και στη συνέχεια ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο μέσω μηχανών αναζήτησης. Η δραστηριότητα αυτή είναι κομβική για την κατανόηση των στερεοτυπικών οπτικών πάνω στις διάφορες μορφές ετερότητας. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να προτρέψει ο εκπαιδευτικός τα παιδιά να προβληματιστούν πάνω στην πηγή από την οποία προέρχονται τα σχόλια που συλλέγουν. Σε τι είδους ιστοσελίδες εντοπίζονται περισσότερα θετικά σχόλια για τον να εντοπίσουν *blogs* και ιστοσελίδες δημιουργημένες από εκπροσώπους αυτής της κατηγορίας Άλλου;

Η δεύτερη κατεύθυνση αφορά την αναζήτηση υλικού που θα φωτίσει τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που οδήγησαν στην κατασκευή της συγκεκριμένης ετερότητας, καθώς και διάφορων πόρων (φωτογραφιών, *video* κ.ά.) που θα εμπλουτίσουν τις παρουσιάσεις τους. Οι μαθητές προτρέπονται να χρησιμοποιήσουν πολυμεσικό υλικό για να παρουσιάσουν στην υπόλοιπη τάξη το βιβλίο και τον Άλλο της

⁴¹ Τα στοιχεία με πλάγια γράμματα έχουν ληφθεί από το διδακτικό σενάριο της Μαρίας Τολυμένου «Πάμε μια βόλτα στον Πειραιά; Όχημά μας; Η ποίηση!».

ομάδας τους. Για τον σκοπό αυτό προτείνεται να χρησιμοποιήσουν κάποιο λογισμικό δημιουργίας παρουσιάσεων, όπως το PowerPoint.⁴²

Η αξιοποίηση οπτικοακουστικών αρχείων είναι πάρα πολύ συχνή στα σενάρια του Γυμνασίου. Τα αρχεία αυτά ποικίλουν αναλόγως του θέματος του σεναρίου, άλλοτε τα εντοπίζουν οι μαθητές και άλλοτε οι εκπαιδευτικοί, σε όλες τις περιπτώσεις αντλούνται από αξιόπιστους και έγκυρους δικτυακούς τόπους και εντάσσονται λειτουργικά στις ανάγκες του σεναρίου και της διδασκαλίας.

Το πλέον εντυπωσιακό στοιχείο είναι η χρήση της σύγχρονης – ασύγχρονης επικοινωνίας (ιστολόγια, wikis, μέσα κοινωνικής δικτύωσης) που καταγράφεται σε δεκαέξι σενάρια από τα εικοσιένα του Γυμνασίου. Στα σενάρια της Ιφιγένειας ο αντίστοιχος αριθμός σεναρίων ήταν μόνο τέσσερα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν ή και δημιουργούν wikis και σε λίγες περιπτώσεις χρησιμοποιούν ιστολόγια. Συνήθως καταγράφεται στα σενάρια ο τρόπος λειτουργίας των μαθητών στο wiki, το είδος των εργασιών που έχουν να διεκπεραιώσουν και το τελικό προϊόν που θα προκύψει.

Πολλές, ευφάνταστες και δημιουργικές προτάσεις υπάρχουν στα σενάρια του Πρωτέα για την σύνθεση του τελικού προϊόντος: ποιητικά -και όχι μόνο- κείμενα, αφίσες, ψηφιακά κολάζ, φωτογραφίες με λεζάντες, βίντεο, ηχογραφήσεις, εννοιολογικοί χάρτες, κόμικς και πολυτροπικές παρουσιάσεις ποιημάτων.

*Πέρα από την προετοιμασία της τελικής παρουσίασης, προτείνεται μια κοινή δραστηριότητα για όλες τις ομάδες, που εκπονείται παράλληλα με την προετοιμασία της τελικής παρουσίασης: τα μέλη κάθε ομάδας ατομικά ή σε εταιρικά σχήματα (ανά δύο) αναλαμβάνουν τον σχεδιασμό, τη δημιουργία προσχεδίων, την υποβολή των προσχεδίων προς συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας και την **τελική κατασκευή ενός έργου τέχνης, συμβατικού ή ψηφιακού. Το έργο τέχνης θα πρέπει να συνομιλεί με κάποιο από τα κείμενα που μελετά η ομάδα** και μπορεί να αφορά ό,τι θέμα απασχολεί τους μικρούς δημιουργούς του (π.χ. ένα σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα). Για*

⁴² Τα στοιχεία με πλάγια γράμματα έχουν ληφθεί από το διδακτικό σενάριο του Ανδρέα Γαλανού «Εμείς και οι άλλοι. Λόγοι περί έγχρωμων, Εβραίων, μεταναστών και αναπήρων».

τη δημιουργία του μπορούν να ανατρέξουν στις τεχνικές που έχουν διδαχθεί στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής και να ζητήσουν τη βοήθεια του καθηγητή τους.⁴³

Στα σενάρια του Λυκείου ο πιο χαμηλός δείκτης είναι αυτός των ενδο/διασχολικών συνεργασιών, παρά το γεγονός ότι οι Τ.Π.Ε. συντελούν αποφασιστικά σε συνεργασίες τέτοιου είδους. Σε δύο μόνο περιπτώσεις επιλέγεται η εποπτική παρουσίαση με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων από τον εκπαιδευτικό, εμφανώς μειωμένες σε σχέση με την Ιφιγένεια, ενώ σε πέντε περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν παρουσιάσεις για την εισαγωγή στο θέμα προς διαπραγμάτευση.

Λιγοστές είναι και οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές σε δημιουργικές παιγνιώδεις δραστηριότητες με το κείμενο, παρά το ότι έχει επισημανθεί η προστιθέμενη αξία των Τ.Π.Ε. στην ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της λογοτεχνίας (λεκτικά και δομικά παίγνια) με στόχο την κατανόηση των μηχανισμών κατασκευής και λειτουργίας της (Νικολαΐδου, 2009). Η πιθανή εξήγηση είναι ότι η έμφαση στο ακολουθούμενο απ' όλα τα σενάρια πρόγραμμα σπουδών δίνεται στην επεξεργασία του θέματος των ποιητικών κειμένων και όχι καθεαυτό στις μορφικές και λεκτικές επιλογές των ποιητών.

Μία από τις περιπτώσεις ουσιαστικής δραστηριότητας ως προς την επίτευξη της εμβάθυνσης στο κείμενο είναι η ακόλουθη: *«Να εντοπίσουν το ποίημα που τους δυσκολεύει περισσότερο να κατανοήσουν το περιεχόμενό του. Κάθε μέλος της ομάδας να καταγράψει πέντε λέξεις που θεωρεί ότι αποτελούν θεματικούς άξονες του ποιήματος και στη συνέχεια τα μέλη να συγκρίνουν μεταξύ τους τις λέξεις που κατέγραψαν. Να δημιουργήσουν ένα συννεφόμελο με τα θέματα του ποιήματος, εισάγοντας τις λέξεις τους σε ένα λογισμικό δημιουργίας συννεφόμελων, όπως, για παράδειγμα, στο Wordle. Να εντοπίσουν τις λέξεις και τις φράσεις του ποιήματος που σχετίζονται με καθένα από αυτά τα θέματα και να δημιουργήσουν ένα έγγραφο με το*

⁴³ Τα στοιχεία με πλάγια γράμματα έχουν ληφθεί από το διδακτικό σενάριο της Μαρίας Ακριτίδου «Κι αν σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές... Λογοτεχνία και δικτατορία (1967-1974), ένα διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας».

κείμενο του ποιήματος, στο οποίο με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς θα επισημαίνονται οι φράσεις που σχετίζονται με κάθε θέμα».⁴⁴

Πολύ συχνή είναι και στα σενάρια του Λυκείου η αξιοποίηση οπτικοακουστικών αρχείων, πολλές φορές δε ανατίθεται στους μαθητές η αναζήτηση αρχείων σχετικών με το θέμα που διαπραγματεύονται. Ένα ωραίο παράδειγμα είναι το ακόλουθο: «Επίσης, με την ολοκλήρωση της ενότητας μπορούμε να ξαναθυμηθούμε τη δραστηριότητα αναζήτησης έμφυλων εικόνων στον λαϊκό κινηματογράφο της δεκαετίας του '60 και να επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε εκ νέου το ζήτημα, προβάλλοντας παράλληλα και κάποια αποσπάσματα ταινιών (π.χ. Δεσποινίς Διευθυντής... «χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να εντοπίσει στην ψηφιακή συλλογή της Ταινιοθήκης της Ελλάδας ταινίες της επιλογής της. Στη συνέχεια αναζητά αυθεντικές αφίσες στην ψηφιακή συλλογή της Ταινιοθήκης αλλά και στη συλλογή καλλιτεχνικής ζωής του ΕΛΙΑ και διερευνά αν και πώς προβάλλεται ο έμφυλος ρόλος στην αφίσα της ταινίας. Η χρήση στερεοτυπικών εικόνων του φύλου στον λαϊκό κινηματογράφο της δεκαετίας του '60 μπορεί να αξιοποιηθεί ακριβώς για να προκαλέσουμε την τάξη να σκεφτεί κριτικά πάνω στο ζήτημα της αναπαράστασης»».⁴⁵

Όπως και σε κάποια σενάρια του Γυμνασίου, η αναζήτηση και κριτική επεξεργασία της πληροφορίας είναι κομβικής σημασίας. Εξαιρετικό δείγμα τέτοιας περίπτωσης (αλλά και γενικότερα υποδειγματικού σεναρίου) αποτελεί το σενάριο της Στεφανίας Μποτέλη «Αναπαραστάσεις του μύθου του Ορφέα στη νεοελληνική ποίηση: από την παράδοση στον μοντερνισμό», το οποίο «στόχο έχει να διερευνηθούν οι ποικίλοι τρόποι διαπραγμάτευσης του μύθου του Ορφέα από τους νεοέλληνες ποιητές ανάλογα με την ποιητική τους σύλληψη αλλά και τις αισθητικές τους προτιμήσεις. Τη διερεύνηση αυτή διευκολύνει το πρόσθετο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό των **Ψηφίδων για την ελληνική γλώσσα** <http://www.greek-language.gr/digitalResources/index.htm> (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας) και ειδικότερα η **Ανεμόσκαλα** (<http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/index.html>), η **Ανθολογία κειμένων Νόστος. Ο Αρχαιοελληνικός Μύθος στην Παγκόσμια Λογοτεχνία** http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/mythology/index.html), τα **Πρόσωπα και θέματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας**

⁴⁴ Τα στοιχεία με πλάγια γράμματα έχουν ληφθεί από το διδακτικό σενάριο του Ανδρέα Γαλανού «Ιστολόγιο καταστρώματος. Μια πλοήγηση σε μοντέρνα και παραδοσιακά ποιήματα».

⁴⁵ Τα στοιχεία με πλάγια γράμματα έχουν ληφθεί από το διδακτικό σενάριο της Μαρίας Ακριτίδου «Έμφυλοι ρόλοι και Λογοτεχνία: από την παράδοση στην ανατροπή».

<http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature/history/search.html>, και το πολυμεσικό περιβάλλον *Αριάδνη. Μορφές και Θέματα της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας* (http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/index.html).

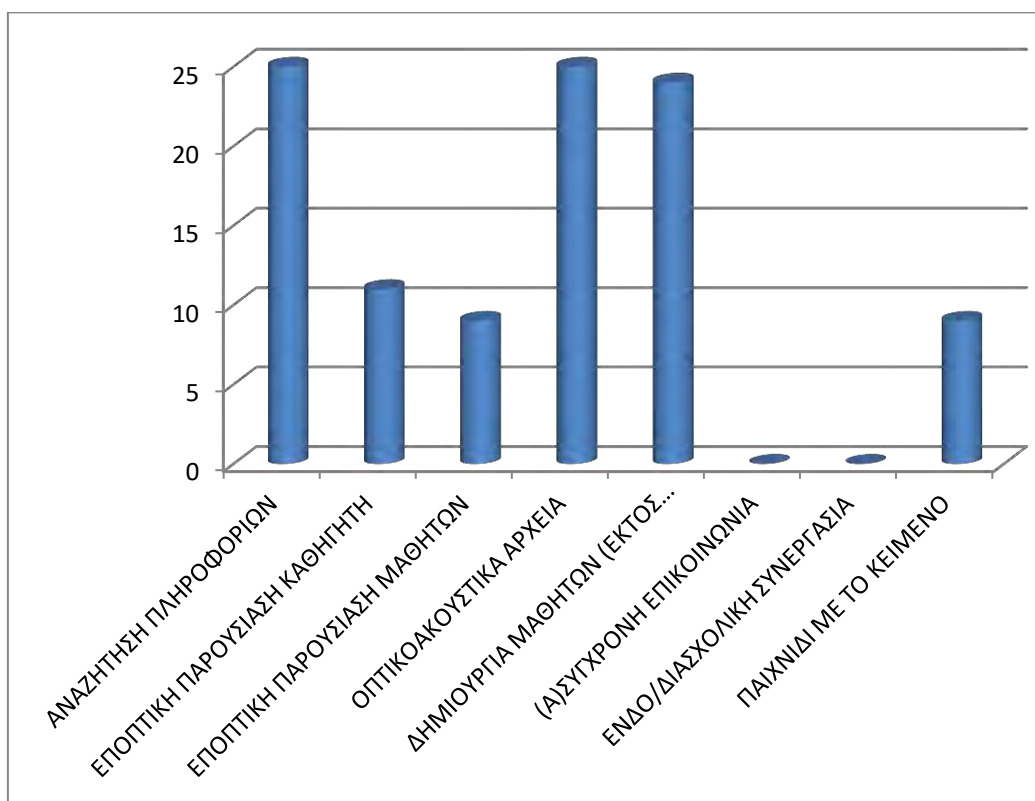
Ειδικότερα, οι μαθητές και οι μαθήτριες στο πλαίσιο της εφαρμογής της διδακτικής πρότασης καλούνται να αναγνωρίσουν διαφορετικές εκδοχές του μύθου του Ορφέα μελετώντας ποιήματα που εντάσσονται σε διαφορετικά λογοτεχνικά ρεύματα (από την παράδοση μέχρι τον μοντερνισμό). Με τον τρόπο αυτό θα διερευνήσουν τους διαφορετικούς τρόπους κατεργασίας του μυθικού υλικού (από τη συμβατική ως την ανατρεπτική διαπραγμάτευσή του) και τους μηχανισμούς μετασχηματισμού του σε ποιητική πραγματικότητα από τον δημιουργό με βάση τις ιδεολογικές και αισθητικές αρχές που αυτός υπηρετεί. Η διερεύνηση αυτή θα τους επιτρέψει να συσχετίσουν τον τρόπο διαπραγμάτευσης του μύθου με χαρακτηριστικά γνώρισμα της παραδοσιακής και μοντέρνας ποίησης.

Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αναγνωρίσουν τις βασικές σταθερές που ενυπάρχουν στους μύθους (ζωή, θάνατος, έρωτας, νόστος κ.τ.λ.) και που τους καθιστούν βασική πηγή έμπνευσης, ενώ διασφαλίζουν τη συνέχεια των λογοτεχνικών παραλλαγών. Τέλος, θα συνειδητοποιήσουν ότι η αρχαία ελληνική μυθολογία τροφοδοτεί αδιάλειπτα τη νεοελληνική και την παγκόσμια ποίηση με ποιητικό υλικό αποτελώντας έναν «πυρήνα» που αναπλάθεται και αναδεικνύεται με διαφορετικούς τρόπους και κατ' επέκταση θα αντιληφθούν τη σπουδαιότητά της για τη γονιμοποίηση της ελληνικής και γενικότερα της παγκόσμιας λογοτεχνικής παράδοσης».

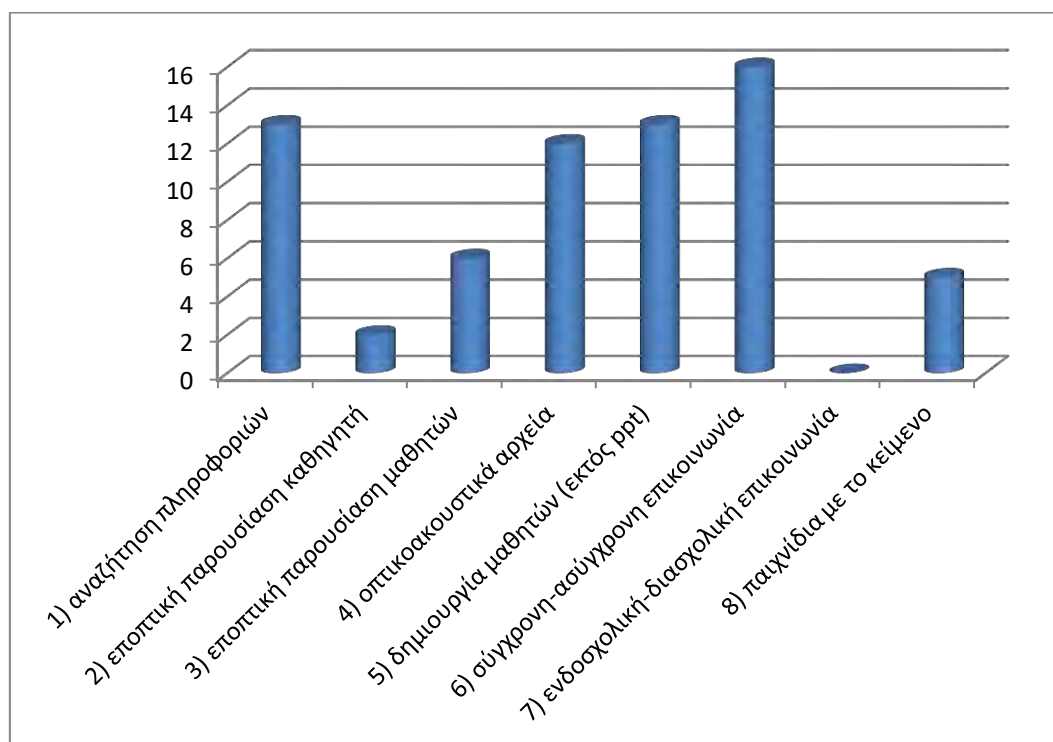
Τέλος, και στα σενάρια του Λυκείου υπάρχουν ευφάνταστες και δημιουργικές προτάσεις για την σύνθεση του τελικού προϊόντος, όπως και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των wikis, των ιστολογίων αλλά και του μέσου κοινωνικής δικτύωσης facebook. Στο σενάριο «Ταξιδεύοντας με τη Γοργόνα» της Αθηνάς Γιαννοπούλου ο εκπαιδευτικός δημιουργεί και διαχειρίζεται κλειστή ομάδα στο facebook, με στόχο οι ομάδες εργασίας των μαθητών, υιοθετώντας εικονικές ταυτότητες, με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού, να εμβαθύνουν στην ανάγνωση των συμβολισμών που φέρει η γοργόνα στα υπό εξέταση ποιήματα της γενιάς του '30. Τελικό προϊόν του σεναρίου αυτού είναι ένα ψηφιακό βιβλίο με τίτλο «Γράμματα ξεχασμένα στο βυθό». Το βιβλίο αυτό περιλαμβάνει τις επιστολές που έγραψε κάθε ομάδα με εικονικό προφίλ τη

γοργόνα συγκεκριμένου ποιητή και απευθύνονται στον ποιητή άλλης ομάδας επιδοκιμάζοντας, αποδοκιμάζοντας ή ελέγχοντας την πρόταση ζωής που υποβάλλει μέσα από το ποίημά του. Ασφαλώς το ζητούμενο της επαφής αυτής περιορίζεται στην αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών και όχι σε κάποιας μορφής «αντιδικία» με τον ποιητή.

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ



ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΝ ΠΡΩΤΕΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ



Ποιοτικά στοιχεία των σεναρίων

Στην αντίστοιχη ενότητα για τα σεσάρια της Ιφιγένειας έγιναν αναφορές στη διαθεματικότητα, τη διακειμενικότητα και την πολυτροπικότητα ως ποιοτικά στοιχεία των σεναρίων. Στην παρούσα έρευνα τα συγκεκριμένα ποιοτικά στοιχεία είναι παρόντα στην πλειοψηφία των σεναρίων, ενώ στις περιπτώσεις που δεν είναι, δεν χρειαζόταν λόγω της φύσης του θέματος του σεναρίου. Τα ποιοτικά στοιχεία που απομένει να εξεταστούν κατά συνέπεια είναι η προστιθέμενη αξία από τη χρήση των Τ.Π.Ε. και η κριτική διάσταση των σεναρίων.

- **Προστιθέμενη αξία από τη χρήση των Τ.Π.Ε.**

Είναι πολύ σπάνιες οι περιπτώσεις στα σεσάρια του Πρωτέα όπου η χρήση της τεχνολογίας δεν φέρει προστιθέμενη αξία (εντοπίστηκαν δύο μόνο τέτοιες περιπτώσεις). Στο πρώτο σεσάριο στόχος είναι να καταγραφούν σε πίνακα τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και της μοντέρνας ποίησης και εν συνεχεία να αναρτηθεί σχετικό άρθρο που θα συγγράψουν οι μαθητές στη Wikipedia. Θετικό στοιχείο αποτελεί η συνεργασία των μαθητών σε ειδικά διαμορφωμένο wiki, ωστόσο η όλη στόχευση κρίνεται ατυχής, καθώς μία απλή αναζήτηση των μαθητών στο Διαδίκτυο θα τους δώσει άπειρες λύσεις στο πρόβλημα της κατασκευής του πίνακα και της συγγραφής του άρθρου. Στην περίπτωση αυτή μια απλή διαδικασία στην αίθουσα με τα κείμενα στα χέρια των μαθητών, διαφορετικούς μαρκαδόρους επισήμανσης και δύο στήλες στον πίνακα θα έλυναν το πρόβλημα της διδασκαλίας του συγκεκριμένου θέματος. Η ανάρτηση του άρθρου στη Wikipedia δεν αναφέρεται αν έγινε και δεν δίνεται ο σχετικός υπερσύνδεσμος. Η επίδειξη του τελικού προϊόντος των μαθητών αποτελεί πάντα στοιχείο εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Η δεύτερη περίπτωση σεναρίου αποτελεί συχνό φαινόμενο: δίνονται ποιήματα στις ομάδες σε ηλεκτρονική μορφή και ζητείται να απαντήσουν σε ερωτήσεις στο ηλεκτρονικό ή έντυπο φύλλο εργασίας. Οι απαντήσεις αναρτώνται στο ιστολόγιο του μαθήματος. Το ενδιαφέρον θα ήταν από το σημείο αυτό και εξής, πώς οι μαθητές θα διαλέγονταν πάνω στα ερωτήματα και τις δοθείσες απαντήσεις και πώς θα λειτουργούσε η αναγνωστική κοινότητα. Βέβαια, η «εργαλειομανία» που διαπιστώθηκε στα σεσάρια της Ιφιγένειας χωρίς αποδεδειγμένη αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα, στα σεσάρια του Πρωτέα δεν υφίσταται.

Δεν λείπουν και σε ορισμένα σενάρια του Πρωτέα δραστηριότητες που αποσκοπούν στη δημιουργία «μικρών φιλόλογων» (ή και μικρών κοινωνιολόγων) αντί να ωθούν στην πρόσληψη και την απόλαυση του κειμένου και στην ανταλλαγή αισθητικών ανταποκρίσεων μεταξύ των μαθητών. Αυτό, βέβαια, εμπίπτει στις προσωπικές επιλογές των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ουσία, το νόημα της Ποίησης και την αντίστοιχη διδακτική της προσέγγιση, αλλά και στις επιταγές των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και στο βαθμό συμμόρφωσης του εκπαιδευτικού προς αυτές.

- **Κριτική διάσταση**

Στα περισσότερα σενάρια του Πρωτέα η κριτική διάσταση είναι εμφανής. Αρκεί η αναφορά των τίτλων των σεναρίων για να διαπιστώσει κανείς του λόγου το αληθές: υπάρχουν σενάρια με σαφή ιστορική και πολιτική διάσταση, η οποία αναδεικνύεται μέσα από κάθε λογής «κείμενα», ποιητικά, λογοτεχνικά, έργα τέχνης κ.α., σενάρια που αναδεικνύουν κοινωνικά ζητήματα και παθογένειες άκρως επίκαιρες στην εποχή μας (διαφορετικότητα, ρατσισμός, εθνικισμός, σύγκρουση ταυτοτήτων και εμφύλων ρόλων, μετανάστευση και προσφυγιά, οικολογικό πρόβλημα) αλλά και ζητήματα ποιητικής και στάσεων των ποιητών σε δύσκολους καιρούς. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που ανατίθενται στους μαθητές, καθώς και το τελικό προϊόν της εργασίας τους, συντελεί (ή τουλάχιστον δύναται να συντελέσει) στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στα συγκεκριμένα ζητήματα και καλλιεργεί ευαισθησίες απαραίτητες στα σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά συμφραζόμενα.

Συμπεράσματα

Οι εμφανείς ποιοτικές διαφορές που επισημάνθηκαν κατά την παρουσίαση και αξιολόγηση των διδακτικών σεναρίων του Πρωτέα σε σχέση με τα αντίστοιχα σενάρια της Ιφιγένειας μπορούν να αποδοθούν σε συγκεκριμένους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται αφενός με το χρονικό διάστημα εκπόνησης των σεναρίων της Ιφιγένειας και τον κυρίαρχο λόγο περί αδήριτης αναγκαιότητας εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη και αφετέρου με την ύπαρξη του «Διαλόγου», της διαδικτυακής κοινότητας που δημιουργήθηκε με συγκεκριμένη δομή, οργάνωση και υλικοτεχνική υποδομή υπό την επίβλεψη του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, ώστε να προκύψουν διδακτικά σενάρια δημιουργημένα σε ένα νέο πλαίσιο, με τη συνεργασία πολλών εκπαιδευτικών σε μια καλά συντονισμένη επιστημονική προσπάθεια (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015).

Η επιστημονική οπτική ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων υπήρχε και στο Επιμορφωτικό Υλικό του προγράμματος Επιμόρφωσης Β' επιπέδου (και μάλιστα από τους ίδιους περίπου επιστημονικούς υπευθύνους του «Διαλόγου»), όμως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των διδακτικών σεναρίων εξαρτώνταν σε μεγάλο βαθμό από την επιστημονική κατάρτιση και τη γενικότερη παιδαγωγική γνώση επιμορφωτή και επιμορφουμένων, καθώς και από το είδος των κινήτρων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν εθελοντικά στο πρόγραμμα (άλλοτε γνήσιο ενδιαφέρον για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη και άλλοτε ένα ακόμη τυπικό προσόν για την υπηρεσιακή ανέλιξη). Στην πρώτη περίπτωση τα σενάρια αναπτύσσονταν με τη συνεργασία ακόμη και ομάδων επιμορφουμένων με τον επιμορφωτή, δοκιμάζονταν στην τάξη και ίσως ακολουθούσαν και το δρόμο της επιστημονικής δημοσίευσης. Στη δεύτερη περίπτωση η συγγραφή του σεναρίου τύγγανε ταχείας διεκπεραίωσης, αντιγράφοντας ιδέες άλλων και αναμασώντας σε μορφή αντιγραφής – επικόλλησης χλιοειπωμένες θεωρίες και στόχους που δεν αντιστοιχούσαν στις δραστηριότητες που προτεινόνταν και μάλλον ποτέ δεν εφαρμόζονταν. Η κυρίαρχη ρητορεία περί βελτιωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων επικρατούσε, χωρίς να χρειάζεται να αποδειχθεί πώς και αν τελικώς προέκυψαν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Στο πλαίσιο της παραγωγής διδακτικών σεναρίων του Πρωτέα εφαρμόστηκαν δύο μοντέλα, το «μοντέλο του ρόμβου» και το «μοντέλο των τριών κύκλων», με βάση

τα οποία οι δημιουργοί εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις συνέπειες των διδακτικών επιλογών τους στο είδος των εγγράμματος ταυτοτήτων που ενεργοποιούν και γενικώς και ως προς την επιλογή των ψηφιακών μέσων. Το «μοντέλο του ρόμβου» αξιοποιήθηκε στα σενάρια της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου από το 2014 και εξής. Τα συμπεράσματα σχετικά με τα σενάρια που εκπονήθηκαν στα πλαίσια του «Διαλόγου» δημοσιεύθηκαν σε έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015:225), όπου επισημαίνεται ότι είναι η πρώτη φορά στην Ελλάδα που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πρωτοβουλίες αλλαγής των ισχυουσών διδακτικών πρακτικών σε επίπεδο σχεδιασμού προτάσεων και εφαρμογών, και μάλιστα σε τέτοια έκταση και με τόσο συστηματικό τρόπο, όπως συμβαίνει μέσω του «Διαλόγου». Ωστόσο, τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια παραμένουν άθικτα και μάλιστα οι ανανεωτικές προσπάθειες (Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Γυμνάσιο και Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας για την Α' Λυκείου) όχι μόνο δεν γενικεύτηκαν, αλλά στην πρώτη περίπτωση το πρόγραμμα σπουδών δεν εφαρμόστηκε γενικευμένα ποτέ και στη δεύτερη εξακολουθεί να ισχύει μόνο για την Α' Λυκείου.

Το γεγονός ότι η οργανωτική δομή των διαδικτυακών κοινοτήτων του «Διαλόγου» εξασφάλιζε στους εκπαιδευτικούς-δημιουργούς διδακτικών σεναρίων επίβλεψη και συντονισμό από επιστημονικούς υπευθύνους και συντονιστές εγνωσμένου κύρους στο χώρο της αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών και γενικότερα στον φιλολογικό κλάδο, υπήρξε καθοριστικής σημασίας στην τήρηση των προδιαγραφών και τον σχεδιασμό σεναρίων με υψηλά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Αυτό δεν σημαίνει αυτομάτως πως η Επιμόρφωση Β' επιπέδου υστερούσε σ' αυτό τον τομέα, ωστόσο η οργανωτική της δομή επηρεαζόταν πολύ από τις τοπικές ιδιαιτερότητες.

Όπως παρατηρούν οι συντονιστές της ομάδας της Λογοτεχνίας, η λειτουργία της κοινότητας ενίσχυσε την ενδιάθετη ανανεωτική τάση των εκπαιδευτικών, ενδυνάμωσε την προσοχή τους σε προοδευτικούς παιδαγωγικούς λόγους και τους υποστήριξε στη συστηματοποίηση και την τεκμηρίωση διάχυτων αντιλήψεων, στόχων και προσδοκιών. Ανέδειξε, όμως, ταυτόχρονα πόσο αργή, σύνθετη και μη ευθύγραμμη είναι η διαδικασία μεταβολής της διδακτικής ταυτότητας. Αυτό προκύπτει, μεταξύ άλλων, και από το γεγονός ότι παρατηρείται υπαναχώρηση στα καθιερωμένα διδακτικά πρότυπα, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες αλλαγής του

διδασκτικού παραδείγματος: «Είναι χαρακτηριστικό ότι, από τη μια πλευρά, η ενσωμάτωση ψηφιακών μέσων στο μάθημα επέτρεψε την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων από πλευράς των μαθητών και ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ανάλογες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις, ενώ, από την άλλη, η παραγωγή λόγου, γραπτού ή προφορικού, επανέρχεται στα λεκτικά και υφολογικά γνωρίσματα ενός λόγου σχολικού τύπου (ανάπτυξη απαντήσεων σε ερωτήσεις επί του κειμένου, καλλιέργεια δοκιμιακού/«εκθεσιακού» λόγου, έμφαση στο κατάλληλο «σχολικό» λεξιλόγιο και εμπέδωσή του, κλπ.). Ωστόσο: «Η ζωή στην κοινότητα ενίσχυσε τον προβληματισμό για τα μέσα επίτευξης ενός κριτικού γραμματισμού και οι σχετικές συζητήσεις παρακίνησαν τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν κριτικούς γραμματισμούς στους στόχους των σεναρίων τους, χωρίς πάντα να πραγματώνεται ο επιθυμητός στόχος» (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015:227).

Η όλη προσπάθεια του «Διαλόγου» έχει αρκετά από τα χαρακτηριστικά που η Zuber-Skerritt θεωρεί κρίσιμα για την επίτευξη της εκπαιδευτικής αλλαγής:

- υπάρχει η προσδοκία ότι η πρόοδος στην κατανόηση και την ανάπτυξη της θεωρίας θα είναι συνέπεια της εμπειρίας από τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών σε πραγματικές περιστάσεις,
- τα υποκείμενα που οικοδομούν τη γνώση λειτουργούν εντός αυτοστοχαζόμενων ομάδων, οι οποίες αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αυτοκριτικής σκέψης και της συστηματικής εξέτασης των παιδαγωγικών τους αξιών και στόχων, του προσεκτικού σχεδιασμού των διδακτικών τους ενεργειών και της συστηματικής παρατήρησης των αποτελεσμάτων της δράσης τους,
- αντιλαμβάνονται ότι απαιτείται κριτικός στοχασμός πάνω στους περιορισμούς που επιβάλλονται αλλά και αναστοχασμός στο επίπεδο μιας αυτοκριτικής κοινότητας, εφόσον τα εκπαιδευτικά προβλήματα έχουν ατομικό αλλά και κοινωνικό χαρακτήρα, συνεπώς η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους προϋποθέτει και απαιτεί κοινή δράση (Zuber-Skerritt, 1982).

Βέβαια, καθώς ο «Διάλογος», όπως και το πρόγραμμα Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε., εντάσσονται σε πλαίσιο κρατικής παρέμβασης στο χώρο της Εκπαίδευσης, θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει αυτό που επεσήμανε ο Kemmis: «στην περίπτωση που η έρευνα δράση διεξάγεται με στόχο να εισαγάγει

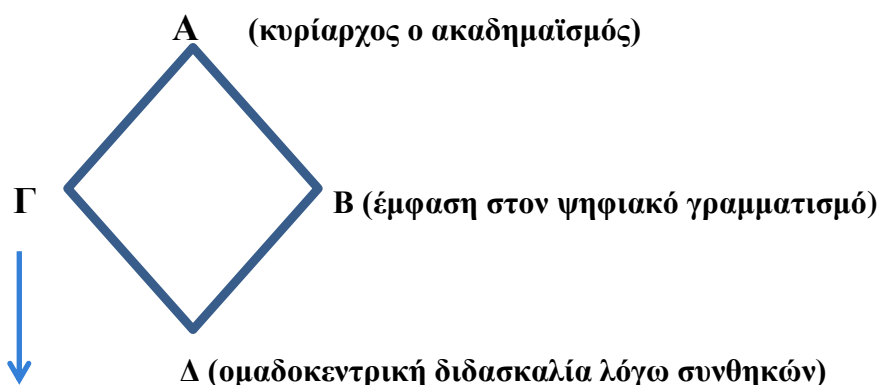
κυβερνητικές πολιτικές ή προγράμματα και να επιτύχει τη συμμόρφωση προς αυτά, ακυρώνεται στην πράξη το νόημα και οι στόχοι της». Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (Μαυρογιώργος, 2000) η θεσμοθετημένη επιμόρφωση στη χώρα μας, καθώς υπάγεται άμεσα στην κεντρική διοίκηση, αξιοποιείται από τις κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις ως μηχανισμός επιβολής των ιδεολογικών επιλογών τους στις σχολικές πρακτικές.

Ωστόσο, τουλάχιστον όσον αφορά στο «Διάλογο», υφίσταται, με βάση τις κριτικές αναφορές των υπευθύνων του έργου, η προϋπόθεση που θέτει ο Kemmis να υπόκεινται σε κριτική εξέταση οι προθέσεις, οι προϋποθέσεις και τα πλαίσια αιτιολόγησης (Kemmis, 2006). Δεν τίθεται θέμα «συμμόρφωσης» των εκπαιδευτικών στο επιθυμητό από τις εκπαιδευτικές αρχές μοντέλο αλλά συνδιαμόρφωσης ενός κοινού πλαισίου αναφοράς με επιστημονική βάση, το οποίο θα εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων.

Κρίνοντας συνολικά τα σενάρια της Ιφιγένειας και του Πρωτέα ως εκπαιδευτικά κείμενα ή ως μικρά αναλυτικά προγράμματα, και ειδικά στο πέρασμα από την πρώτη φάση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη δεύτερη, που σηματοδοτείται από τη λειτουργία του Διαλόγου, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι από τη μιμητική δομή και την ακαδημαϊκή θεωρία της προ των σεναρίων εποχής, περάσαμε στη γενετική-παραγωγική δομή και τη μαθητοκεντρική θεωρία (ή τουλάχιστον στη σχετική καταγραφή στα σενάρια), αναμεμιγμένη, ωστόσο, με μια τεχνοκρατική προσέγγιση ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων, υπό την έννοια ότι στη στοχοθεσία των σεναρίων δεν περιλαμβάνονται μόνο στόχοι μαθησιακοί, αλλά και στόχοι που αφορούν σε τεχνολογικές δεξιότητες. Κατά πόσον, βέβαια, θα πρέπει να εμπεριέχονται στόχοι που αφορούν δεξιότητες τεχνολογικής φύσεως σε σενάρια που έχουν ως βάση τους ποιητικά κείμενα, είναι ένα θέμα ευρύτερου προβληματισμού. Αυτό, πάντως, που δύσκολα βλέπει κανείς να υπάρχει στα περισσότερα σενάρια, κυρίως της Ιφιγένειας, είναι η αναλυτική δομή και η ουσιαστική προσπάθεια για την επίτευξη κριτικού γραμματισμού, κάτι που στα σενάρια του Πρωτέα είναι όντως περισσότερο συχνό.

Αν επιχειρήσουμε και πάλι να αποτυπώσουμε με το σχήμα του ρόμβου το αποτύπωμα των δύο κατηγοριών σεναρίων που εξετάσαμε, της Ιφιγένειας και του Πρωτέα, θεωρούμε πως θα ήταν κάπως έτσι:

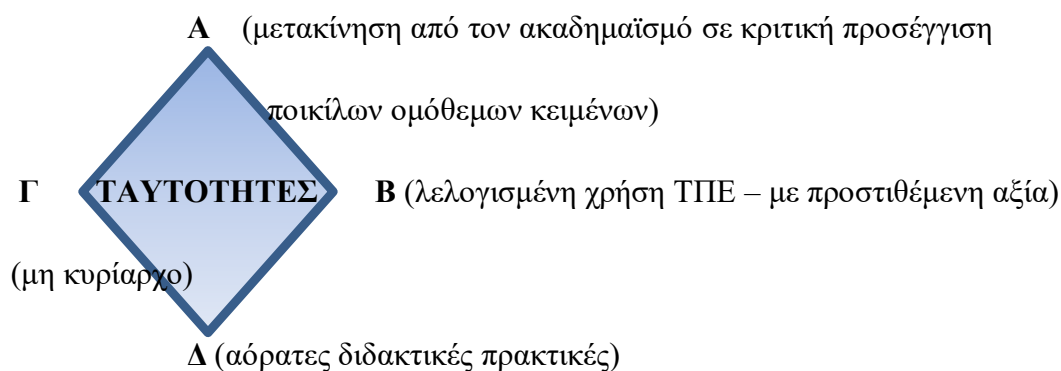
Για την Ιφιγένεια:



(κυρίαρχες οι γνώσεις για τη Λογοτεχνία)

Βρισκόμαστε στη μετάβαση από τον παραδοσιακό λόγο στον προοδευτικό, ωστόσο είναι ακόμη κυρίαρχη τάση η μεταβίβαση γνώσεων, στάσεων, αξιών μέσω της Ποίησης, έστω κι αν αυτό συντελείται ηλεκτρονικά. Όλες οι δραστηριότητες «πρέπει» να στοχεύουν και στον ψηφιακό γραμματισμό, οπότε κυρίαρχος είναι ο εργαλειακός λόγος. Οι διδακτικές πρακτικές που προβλέπονται στα σενάρια είναι κατά βάση προοδευτικού τύπου, ωστόσο, στο σύνολό τους και με ελάχιστες εξαιρέσεις, οι διδακτικές προτάσεις της Ιφιγένειας δείχνουν πως ο δρόμος για την επίτευξη κριτικού γραμματισμού και λελογισμένης και με προστιθέμενη αξία χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών είναι μακρύς, ειδικά αν συνεχιστεί η προσπάθεια με τον ίδιο τρόπο. Οι ταυτότητες που προφανώς διαμορφώνονται από την πλειοψηφία των σεναρίων ενσωματώνουν τη σύγχυση των δημιουργών τους. Ο μαθητής καλείται να εργαστεί περιστασιακά με έναν τρόπο πρωτόγνωρο γι' αυτόν, έξω από την κουλτούρα του σχολείου του και τις διδακτικές συνθήκες που επικρατούν σ' αυτό.

Για τον Πρωτέα:



Στον Πρωτέα σημαντική είναι η μετακίνηση στην κριτική διάσταση, η διάσπαση του εργαλειακού λόγου με ισχυρή θεωρητική τεκμηρίωση ώστε να αποφεύγεται η άσκοπη χρήση των ΤΠΕ και η υπόρρητη παραδοχή της παντοδυναμίας τους, και τέλος η έμφαση στο είδος των εγγραμμάτων ταυτοτήτων που ενεργοποιούνται από το σύνολο της διδακτικής παρέμβασης. Έτσι διευκολύνεται η μετάβαση των εκπαιδευτικών από τον παραδοσιακό στον μαθητοκεντρικό λόγο και εν συνεχεία στον κριτικό, καθώς συνειδητοποιούν και αναλογίζονται πως τα διδακτικά μοντέλα που υιοθετούν δεν είναι ουδέτερα και αδιάφορα αλλά συνεισφέρουν κατά πολύ στη διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή.

Τα βήματα, βέβαια, από την Ιφιγένεια στον Πρωτέα υπήρξαν πολύ σημαντικά και προς τη σωστή κατεύθυνση, ωστόσο δεν πρέπει να διαφεύγει το γεγονός ότι όλες αυτές οι προσπάθειες δεν αφορούσαν το σύνολο των εκπαιδευτικών αλλά μόνο ένα μικρό μέρος. Αυτό σημαίνει πως, πέρα από την επιμόρφωση στα τεχνολογικά θέματα, ο θεωρητικός και μεθοδολογικός εμπλουτισμός που προσέφερε η επιμόρφωση Β' επιπέδου δεν πήρε την έκταση που θα έπρεπε, δεν κάλυψε το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας, συνεπώς τα βήματα που έχουν γίνει είναι λιγοστά σε σχέση με αυτά που έπρεπε. Χρειάζεται μία προσπάθεια μεγαλύτερης έκτασης, όχι απαραίτητως σχετική με τις νέες τεχνολογίες, αλλά κυρίως στην κατεύθυνση της θεωρητικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, του γόνιμου προβληματισμού τους πάνω στην τρέχουσα συγκυρία και στον τρόπο που έχει διαμορφώσει τα εκπαιδευτικά και όχι μόνο ζητήματα, ώστε να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους ως παιδαγωγοί και να επιχειρήσουν, μέσα από τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, να συμβάλουν στην κοινωνική αναδόμηση.

Εξάλλου, η Ποίηση είναι μία από τις τέχνες που ο ρόλος της στο ωρολόγιο πρόγραμμα επιτρέπει ευρύτερες προσεγγίσεις, προάγει την ηθική, αισθητική και συναισθηματική καλλιέργεια, εξασκεί στο διάλογο και στην κριτική σκέψη και, πάνω απ' όλα, ανοίγει παράθυρα στον κόσμο. Οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλουν κατά πολύ στο άνοιγμα αυτών των παραθύρων. Πώς, επί παραδείγματι, μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά ο «Καιόμενος» στα σημερινά παιδιά χωρίς υλικό από την αυτοπυρπόληση του Κώστα Γεωργάκη στη Γένοβα ή του νεαρού Τυνήσιου πριν την έναρξη της Αραβικής Άνοιξης; Η εικόνα με τη δύναμή της υποβοηθά τη συζήτηση πάνω στο ποίημα και εγγαράσσει στη μνήμη των παιδιών την οπτική αποτύπωση σε

συνάρτηση προς το στίχο, διευκολύνοντας την περαιτέρω κριτική προσέγγιση και προεκτείνοντας μια επιτυχημένη διδασκαλία.

Εν κατακλείδι, αυτό συνάγεται από τα παραπάνω πως είναι το βασικό αξιολογικό κριτήριο ενός καλού σεναρίου πάνω στην Ποίηση: αν διαφαίνεται μέσα από το κείμενο του σεναρίου μια πορεία διδασκαλίας με καλές προδιαγραφές, η οποία μπορεί, με τους κατάλληλους χειρισμούς και τα αντίστοιχα εποπτικά μέσα, να καλλιεργήσει τον κριτικό γραμματισμό και την ενημερότητα των μαθητών στα θέματα που απασχολούν τον σύγχρονο άνθρωπο και τις σύγχρονες κοινωνίες, να παραδώσει εν τέλει στην κοινωνία πολίτες με συναίσθηση του ρόλου και της αποστολής τους πρώτα έναντι του συνόλου και δευτερευόντως έναντι του εαυτού τους. Αν το σενάριο διδασκαλίας φανερώνει ένα όραμα για μία καλύτερη εκπαίδευση και έναν καλύτερο κόσμο. Θα επιχειρηθεί στη συνέχεια ένα τέτοιο παράδειγμα.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

«Ο εφιάλτης της Περσεφόνης είναι η δική μας πραγματικότητα»

Με στόχο να γίνει ευδιάκριτη η θέση της παρούσας διατριβής, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μία διδακτική πρόταση, της οποίας κυρίαρχος σκοπός ήταν η πρόταξη του κριτικού γραμματισμού ως θεμελιώδους ζητήματος και αναγκαιότητας στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και η ενίσχυση της δυναμικής της διδασκαλίας με τεχνολογικά μέσα, τα οποία θα συνεισφέρουν σ' αυτή, χωρίς να επισκιάζουν τον κυρίαρχο σκοπό. Από το σύνολο των διδακτικών πρακτικών και τεχνολογικών μέσων επελέγησαν εκείνα που κατά την κρίση μας θα προσέφεραν προστιθέμενη αξία στη διδασκαλία, με κριτήριο, βέβαια, το συγκεκριμένο ποίημα και τη θεματική στην οποία εντάσσεται.

Η συγκεκριμένη πρόταση διδακτικής προσέγγισης έχει ως κεντρικό θεματικό άξονα την έλλειψη σεβασμού στο περιβάλλον και την αντιμετώπιση της καταστροφής του ως παράπλευρη απώλεια στη μάχη υπέρ του κέρδους και της υποτιθέμενης ανάπτυξης. Σχεδιάστηκε για να υλοποιηθεί σε συγκεκριμένο σχολείο (ΕΠΑ.Λ αγροτικής περιοχής), όπου φοιτούν μαθητές και μαθήτριες οικογενειών αγροτών ως επί το πλείστον. Κεντρική θέση στη διδακτική παρέμβαση έχει το ποίημα του Νίκου Γκάτσου «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης», περιλαμβάνονται, όμως, και άλλα σχετικά κείμενα και αναζήτηση υλικού από την τρέχουσα επικαιρότητα (καταστροφικές πλημμύρες στη Μάνδρα, πετρελαιοκηλίδες στον Σαρωνικό, εξόρυξη χρυσού στη Χαλκιδική). Οι μαθητές της Α' τάξης μέσω του επιλεγμένου υλικού αναμένεται να γνωρίσουν κρίσιμες παραμέτρους της οικολογικής καταστροφής που συντελείται στη χώρα μας και στον πλανήτη, να μελετήσουν το υλικό, να προβληματιστούν, να συζητήσουν και, τέλος, να εξαγάγουν τα συμπεράσματά τους σχετικά με τα αίτια και τους υπευθύνους της καταστροφής αυτής και να σκεφθούν επί του πρακτέου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σε επίσημα κείμενα της UNESCO, αναρτημένα στον δικτυακό της τόπο, αναγνωρίζεται η σημαντική επίδραση του δημιουργικού πνεύματος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, στην πλήρη αξιοποίηση του δυναμικού των παιδιών και των

εφήβων και στη διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας τους.⁴⁶ Η «εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες και τον πολιτισμό» είναι μία διδακτική προσέγγιση που προτείνεται από τον διεθνή οργανισμό και εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία την καλλιτεχνική έκφραση, καθώς και πολιτιστικούς πόρους και πρακτικές, σύγχρονες και παραδοσιακές, ως γνωστικά εργαλεία. Στοχεύει στην ανάδειξη του πολιτιστικού πλούτου, των γνώσεων και των δεξιοτήτων των κοινωνιών ώστε να προωθηθεί μια διεπιστημονική προσέγγιση στη μάθηση.

Οι θετικές επιδράσεις της διδακτικής αξιοποίησης των έργων τέχνης εντοπίζονται στην πνευματική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη ατόμων και κοινωνιών. Μια τέτοια εκπαίδευση ενδυναμώνει τη γνωστική ανάπτυξη και την απόκτηση δεξιοτήτων, όπως η κριτική, πρωτότυπη και δημιουργική σκέψη και οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Επίσης βελτιώνει την κοινωνική προσαρμοστικότητα, συντελώντας στην οικοδόμηση προσωπικών και συλλογικών ταυτοτήτων, αλλά και αρετών, όπως η ανεκτικότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας, πάνω στις οποίες υφαίνονται οι συνεκτικοί κοινωνικοί δεσμοί.

Ο βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire αξιοποιούσε την αισθητική εμπειρία στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία, η οποία, με κατάλληλους χειρισμούς και με όχημα το διάλογο, οδηγεί τελικά στην κριτική αντίληψη και συνειδητοποίηση της πραγματικότητας. Η «προβληματίζουσα», κατά τον Freire, εκπαίδευση στηρίζεται στη δημιουργικότητα και δυναμώνει την αληθινή σκέψη και δράση πάνω στην πραγματικότητα, η οποία οδηγεί στην αλλαγή (Freire, 1972). Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Freire οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν δημιουργικά το γνωστικό αντικείμενό τους με διάφορες μορφές και δημιουργίες τέχνης, επιτυγχάνοντας στόχους και στις δύο περιοχές, γνωστικούς και αισθητικούς (Παντίδου & Σκορδά, 2016). Η λογική της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης υπακούει στις αρχές της «κριτικής αγωγής στο σύγχρονο πολιτισμό» και της «προβληματίζουσας» εκπαίδευσης και στόχο έχει να συμβάλει στην οικοδόμηση συγκεκριμένης ταυτότητας: της ταυτότητας ενός πολίτη κριτικά σκεπτόμενου, ενημερωμένου και προβληματιζόμενου, ευαισθητοποιημένου σε θέματα περιβάλλοντος και υγιούς-αειφόρου ανάπτυξης, ο οποίος θα λειτουργήσει εν συνεχεία ως φορέας ελπίδας και μετασχηματισμού της κοινωνίας. Αυτός είναι και ο μόνος στόχος, καθώς στη

⁴⁶ <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education>

διδασκτική μας πρόταση αποφεύγουμε να θέσουμε επιμέρους στόχους. Ακολουθώντας το Μοντέλο Διαδικασίας του Stenhouse δεν μας ενδιαφέρουν συμπεριφοριστικού τύπου στόχοι παρά μόνο η γνώση, η επίγνωση της κατάστασης, η κατανόηση και η δράση.⁴⁷ Βασική αρχή που διέπει τις συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές είναι η θέση του Freire: *«η ανάγνωση του κόσμου πάντα προηγείται της ανάγνωσης της λέξης και η ανάγνωση της λέξης υπονοεί την αδιάλειπτη ανάγνωση του κόσμου»* (Freire & Macedo, 1987).

Η επιλογή του συγκεκριμένου ποιήματος έγινε με κριτήριο το θέμα του, έτσι ώστε να αποτελέσει το κέντρο της διδασκαλίας σε μια ενότητα σχετική με το περιβάλλον και την καταστροφή που συντελείται εξαιτίας οργανωμένων συμφερόντων. Το ποιητικό κείμενο συνοδεύεται από τη μελοποιημένη του εκδοχή αλλά και από ομόθεμα κείμενα, επιστημονικά και δημοσιογραφικά, από θεατρικό έργο και ταινία, καθώς και από πρωτότυπες δημιουργίες (video) βασισμένες σ' αυτό.

Η Ποίηση στην πρότασή μας αντιμετωπίζεται ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική και ως πεδίο συγκρότησης νοημάτων και ταυτοτήτων, όπου το πρωτεύον δεν είναι η λογοτεχνική αξία του ποιητικού κειμένου αλλά η λειτουργία του εντός συγκεκριμένου πλαισίου σε επίπεδο κοινωνικό-πολιτικό-πολιτισμικό. Με αυτό το σκεπτικό αξιοποιούνται ποικίλα είδη πολιτιστικής παραγωγής, τα οποία εξετάζονται μέσα από συγκεκριμένο πρίσμα: ποιος ωφελείται και ποιος βλάπτεται από την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος. Πρόκειται για έναν απλό τρόπο για να συνηθίσουν οι μαθητές στην κριτική διερεύνηση των τρεχόντων προβλημάτων και να σχηματίσουν σφαιρική άποψη.

Υλικά

Το ποίημα περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' τάξης του ΕΠΑ.Λ (σελ.60-61) και θα διδαχθεί παράλληλα με τα κείμενα «Ασφυξία στις θάλασσες και στη στεριά» του Γ. Γραμματικάκη (σελ. 92-97) και «Οι δολοφόνοι του πλανήτη» του Β. Μουλόπουλου (σελ. 99-101). Επίσης θα αξιοποιηθεί διδακτικά το θεατρικό έργο «Ο εχθρός του λαού» του Ερρίκου Ίνγεν (Θέατρο της Δευτέρας, 1976), η μελοποιημένη εκδοχή του ποιήματος από τον δίσκο του Μάνου Χατζιδάκι «Τα παράλογα» (1976), καθώς και διάφορα βίντεο που παρουσιάζουν εικονοποιήσεις του συγκεκριμένου ποιήματος.

⁴⁷ Το Μοντέλο Διαδικασίας αναλύεται στο τελευταίο κεφάλαιο «Συζήτηση-Προτάσεις».

Πορεία διδασκαλίας

1^η φάση: Το μάθημα ξεκινά στην αίθουσα με την ανάγνωση του ποιήματος χωρίς κάποια αφόρμηση. Στόχος είναι να ακολουθήσει συζήτηση ως προς τις εικόνες που έρχονται στο μυαλό των μαθητών και να συνδεθεί το ποίημα με την τρέχουσα επικαιρότητα και τις δικές τους αναπαραστάσεις. Γίνεται αναφορά στον μύθο της Περσεφόνης, έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να αντιληφθούν τον παραλληλισμό του ποιητή, αλλά και στους αιτιολογικούς μύθους γενικότερα, οι οποίοι στο μεγαλύτερο μέρος τους αναφέρονται στη σχέση ανθρώπου-φύσης. Αφού ολοκληρωθεί η αποκωδικοποίηση του μύθου και συνδεθεί με τους στίχους του ποιήματος, προχωρούμε στη δεύτερη φάση.

2^η φάση: Οι μαθητές έχουν μπροστά τους, είτε το σχολικό τους βιβλίο με δύο μαρκαδόρους υπογράμμισης, αν το μάθημα γίνεται στην αίθουσα, είτε το ποίημα σε έγγραφο του word.

α) Καλούνται να χρωματίσουν με πράσινο χρώμα τους στίχους που δείχνουν την όμορφη πλευρά της φύσης και με γκρι τους στίχους που δείχνουν τη σύγχρονη κατάσταση. Θα διαπιστώσουν ότι σε κάθε στροφή οι δύο πρώτοι στίχοι είναι πράσινοι και οι δύο επόμενοι γκρι, όπως και το ρεφραίν με την απαισιόδοξη προτροπή στην Περσεφόνη.

β) Καλούνται να τονίσουν με διαφορετικές αποχρώσεις τις λέξεις **Εκεί** και **Τώρα**, που τοποθετούνται στην αρχή κάθε πρώτου και τρίτου στίχου, και επίσης να τονίσουν τα ρήματα αναλόγως του χρόνου στον οποίο βρίσκονται (ρήματα σε Αόριστο – ρήματα σε Ενεστώτα).

Έτσι θα έχουν ανάγλυφη την αρχιτεκτονική του ποιητικού κειμένου, η οποία διαχωρίζει το χτες από το σήμερα του ίδιου χώρου και με την οποία ο ποιητής εκφράζει το «κατηγορώ» του για την κατάσταση που επικρατεί, και θα προετοιμαστούν για την επόμενη φάση.

3^η φάση: Οι μαθητές θα περιηγηθούν στο διαδίκτυο για να δουν άρθρα και βίντεο της επιλογής τους σχετικά με τα αίτια της καταστροφικής πλημμύρας αλλά και άλλων πρόσφατων οικολογικών καταστροφών στον ελλαδικό χώρο. Εναλλακτικά,

μπορεί ο εκπαιδευτικός να τους δώσει διευθύνσεις με συγκεκριμένα άρθρα,⁴⁸ τα οποία μπορούν να δια φωτίσουν τους μαθητές σχετικά με τα ζητούμενα. Μόλις είναι έτοιμοι, θα ζητηθεί να απαντήσουν γραπτώς ανά ομάδες (π.χ. δυάδες) στα ακόλουθα ερωτήματα:⁴⁹

- Ποιο είναι το πρόβλημα που συναντήσαμε στα κείμενα που διαβάσαμε και στα βίντεο και τις φωτογραφίες που είδαμε; Ποιους αφορά το συγκεκριμένο πρόβλημα; Γιατί ο ποιητής «οικοδόμησε» κατ' αυτό τον τρόπο το ποίημά του;
- Ποιοι και γιατί έγραψαν τα συγκεκριμένα κείμενα; Τι εκφράζουν μέσω αυτών; Ο ποιητής και οι άλλοι συγγραφείς ποια θέση παίρνουν στο ζήτημα της οικολογικής καταστροφής; Η θέση του ποιητή στο ρεφραίν εμπνέει αισιοδοξία για το μέλλον;
- Ποιοι δημιούργησαν τα συγκεκριμένα προβλήματα; Ποιους ωφέλησε και ποιους έβλαψε η αλλαγή του τοπίου που περιγράφεται στο ποίημα; Με ποιους τρόπους;
- Ποια είναι η δική σας άποψη; Πώς μπορούν οι άνθρωποι να αντιδράσουν;

4η φάση: Οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο αναρτημένα στο youtube με εικονοποιήσεις του συγκεκριμένου ποιήματος (και συνοδεία της μελοποιημένης του εκδοχής) και τα αξιολογούν με κριτήριο την επιτυχή απόδοση του «κατηγορώ» του ποιητή.

Η ενότητα μπορεί να κλείσει με την προβολή του θεατρικού έργου «Ο εχθρός του λαού» του Ερρίκου Ίψεν (Θέατρο της Δευτέρας, 1976), σε μετάφραση του Νίκου Γκάτσου.⁵⁰ Μπορεί, επίσης, να προβληθεί το τέλος της ελληνικής ταινίας «Ένας εχθρός του λαού» (1972), η οποία βασίζεται επίσης στο θεατρικό έργο του Ίψεν, όμως έχει γίνει σκηνοθετική παρέμβαση έτσι ώστε το κράτος να φαίνεται πως

⁴⁸ Ενδεικτικά αναφέρουμε: «Ελευσίνα: Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» του Ι.Μ. Βαρβιτσιώτη, ΤΟ ΒΗΜΑ, 17/8/2003.

⁴⁹ Προσαρμογή των ερωτημάτων που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας της Τασμανίας στις οδηγίες του για την κριτική προσέγγιση κειμένων (<http://www.fpe.education.tas.gov.au/english/critlit.htm>)

⁵⁰ Ο «Εχθρός του Λαού» είναι έργο υποδειγματικής ιψενικής γραφής. Δίνει παραστατικά την εικόνα των εξουσιαστικών μηχανισμών, οι οποίοι, εν ονόματι της «κοινής γνώμης» και της «μετριοπάθειας», κινητοποιούνται για να εξαγοράσουν συνειδήσεις, να αλλοιώσουν χαρακτήρες και τελικά να εξοντώσουν τους πολιτικούς εχθρούς τους. Οι μηχανισμοί της κρατικής εξουσίας που προσπαθούν να ανατρέψουν τις απόψεις του αναμορφωτή γιατρού Στόκμαν, δρουν σαν ασφυκτικός βρόχος και εντέλει γίνονται σήμα κινδύνου για την κοινωνία. Σταδιακά όλος ο περίγυρος του Στόκμαν –επαγγελματικός, οικογενειακός, φιλικός– λειτουργεί σαν κατασταλτικός μηχανισμός, με μόνο σκοπό τη διατήρηση μιας βαλτωμένης αλλά επιφανειακά ήρεμης πόλης (από το οπισθόφυλλο του βιβλίου).

παρεμβαίνει θεραπευτικά και απονέμει δικαιοσύνη, τιμωρώντας τους κακούς εκπροσώπους της αυτοδιοίκησης και του πλούτου. Θα μπορούσε να τεθεί στους μαθητές το ερώτημα γιατί παραποιείται το τέλος του θεατρικού έργου στην ελληνική εκδοχή και να επισημανθεί ο χρόνος δημιουργίας και προβολής της ταινίας, ώστε να αντιληφθούν το πολιτικό πλαίσιο και τις επιταγές του (Δικτατορία – λογοκρισία – εξύμνηση καθεστώτος).

Πώς εφαρμόστηκε στην πράξη

Το μάθημα των Νέων Ελληνικών διδάσκεται τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως στα ΕΠΑ.Λ. Στο σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνονται κείμενα λογοτεχνικά και μη, τα οποία ομαδοποιούνται σε θεματικές ενότητες. Οι επιλογές των κειμένων που έχουν γίνει από τη συγγραφική ομάδα (Κ. Αγγελάκος, Χ. Αργυροπούλου, Α. Καραβέλη και Μ. Ραυτοπούλου) είναι πολύ εύστοχες, ικανοποιητικές και συνήθως επαρκούν για τις ανάγκες της διδασκαλίας. Για τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση χρειάστηκαν δύο εβδομάδες και αρκετές ώρες διδασκαλίας, εκ των οποίων οι μισές αφορούσαν μάθημα στην αίθουσα και οι υπόλοιπες στις αίθουσες Πληροφορικής και Προβολών. Στην αίθουσα διαβάσαμε και συζητούσαμε γράφοντας στον πίνακα και στα τετράδια και διορθώνοντας τα κείμενα ώστε να προκύψει η επεξεργασμένη τους μορφή μετά από συλλογική διαπραγμάτευση. Στην αίθουσα Πληροφορικής έγιναν οι εργασίες ανά ομάδες των τεσσάρων ατόμων που επελέγησαν με απόλυτη αλφαβητική σειρά. Επίσης, χρειαστήκαμε τρεις ώρες στην αίθουσα προβολών για να δούμε τα βίντεο με τις εικονοποιήσεις του ποιήματος, το θεατρικό έργο και το τέλος της ταινίας. Στη συνέχεια συζητήσαμε και αποφασίσαμε ποιο βίντεο απέδιδε καλύτερα το μήνυμα του ποιητή.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στα ζητούμενα με ενδιαφέρον, αν και όχι όλοι. Δυστυχώς υπάρχουν κάποια παιδιά που έρχονται στο σχολείο με μαθησιακά προβλήματα ή με σοβαρές ελλείψεις από τις προηγούμενες βαθμίδες, και όλα αυτά λειτουργούν αποτρεπτικά στο να εμπλακούν ενεργητικά στις δραστηριότητες και μάλιστα τις ομαδικές, όπου ο δισταγμός τους εκλαμβάνεται ως οκνηρία από τους συμμαθητές τους. Αυτή ήταν η πρώτη δυσκολία του εγχειρήματος. Η δεύτερη ήταν να επιτευχθεί στον πίνακα η σύνθεση των απαντήσεων των ομάδων στα ερωτήματα. Εκφραστικά προβλήματα, προβλήματα λεξιλογίου, γνωστικά κενά, ελλείψεις στη μεθοδολογία δόμησης παραγράφου, όλα αυτά που συναντά κανείς καθημερινά στη

διδασκαλία της γλώσσας, κυρίως στα ΕΠΑ.Λ., ανέκυπταν συνεχώς, οπότε η επεξεργασία διήρκεσε αρκετές ώρες. Η τρίτη δυσκολία ήταν η μετακίνηση από την επιτόλαιη οπτική του ευχολογίου για την προστασία του περιβάλλοντος στην κριτική επίγνωση πως, για όλα όσα συμβαίνουν, οι ευθύνες δεν μοιράζονται εξίσου σε όλους τους ανθρώπους. Στερεοτυπικά στην ερώτηση «ποιος φταίει;» οι μαθητές απαντούσαν «ο άνθρωπος». Στην ερώτηση «ποιος άνθρωπος ακριβώς;» οι μαθητές σιωπούσαν αρχικά και μετά απαντούσαν «οι κυβερνήσεις». Αφού μελέτησαν όλα τα κείμενα και υπογράμμισαν τα σημεία όπου αποδίδονται ευθύνες, και αφού εστίασαν στους γκρίζους στίχους του ποιήματος και στα ουσιαστικά που υπάρχουν εκεί, μπόρεσαν να δώσουν μια καλύτερη απάντηση. Το συγκεκριμένο ποίημα, εξάλλου, είναι ιδανικό για να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα πάνω στο οικολογικό πρόβλημα και τους υπαιτίους του, καθώς, μέσα σε λίγους στίχους, καταφέρνει να συμπυκνώσει την ουσία του προβλήματος.

Στη συνέχεια μία ομάδα μαθητών κατασκεύασε μία παρουσίαση του μύθου της αρπαγής της Περσεφόνης εντοπίζοντας σχετικές εικόνες – πίνακες ζωγραφικής στο Διαδίκτυο. Μία άλλη ομάδα βρήκε μία συγκεκριμένη εικόνα ως σχετική με την επικαιρότητα και έγραψαν ένα μικρό κείμενο ως σχολιασμό (βλ. παράρτημα). Η σύγκριση των βίντεο που έχουν αναρτηθεί στο youtube ανέδειξε ως άριστη προσπάθεια ένα βίντεο το οποίο περιελάμβανε ζοφερές εικόνες από τη σύγχρονη πραγματικότητα παγκοσμίως, και όχι μόνο εικόνες από το συγκεκριμένο τοπίο της Ελευσίνας.⁵¹ Έπειτα αναγνώρισαν κάποιες καλές προσπάθειες εικονοποίησης που έχουν γίνει από παιδιά του Δημοτικού με πρωτότυπες ζωγραφιές των παιδιών. Τα βίντεο που κρίθηκαν ως «εκτός θέματος» περιελάμβαναν μόνο εικόνες από πίνακες ζωγραφικής με θέμα την αρπαγή της Περσεφόνης. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι το «κατηγορώ» του ποιητή δεν εικονοποιούνταν στα συγκεκριμένα βίντεο και η αλήθεια είναι πως χαρακτηρίζονταν από μια αρχαιολατρική οπτική και ήταν επιφανειακά ως προς την προσέγγιση. Παρατίθεται μία από τις απαντήσεις χωρίς επεξεργασία:

Τα προβλήματα που συναντήσαμε όταν βλέπουμε τα βίντεο ήταν για το πώς δημιούργησαν το βίντεο και ο συγχρονισμός τους. Σε μερικά βίντεο έμπαιναν κάποιες φωτογραφίες που ήταν εκτός θέματος και χάλαγαν όλο το υλικό. Επίσης μερικές

⁵¹ <https://www.youtube.com/watch?v=IImBKj9KV0k&list=RDMMRtsPmen1894&index=22>

φωτογραφίες έμπαιναν ασυγχρόνιστα ή δεν ταίριαζαν με τα λογία του ποιήματος. Παρόλα αυτά υπήρξε και βίντεο το οποίο ήταν εξαιρετικό.

Στη συνέχεια δόθηκε χρόνος να περιηγηθούν στο Διαδίκτυο με δεδομένες λέξεις κλειδιά (Ελευσίνα – διυλιστήρια, Μάνδρα-πλημμύρες, Σαρωνικός-πετρέλαιο, Σκουριές-εξόρυξη χρυσού). Μ' αυτό τον τρόπο πήραν μια ιδέα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα της επικαιρότητας ώστε να τα συνδυάσουν με τα κείμενα του σχολικού βιβλίου. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στα ερωτήματα που τέθηκαν συγχωνεύτηκαν στα ακόλουθα (δεν έχει γίνει διόρθωση της ηλεκτρονικής έκδοσης του κειμένου, έχει γίνει, όμως, επεξεργασία στον πίνακα όλων των απαντήσεων που έδωσαν οι ομάδες για να προκύψει ένα τελικό κείμενο):

- 1. Το πρόβλημα που συναντήσαμε σε όλο το υλικό (κείμενα, εικόνες, βίντεο κ.λ.π) ήταν η καταστροφή του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο γενικά και ειδικά από εκείνους που χωρίς σεβασμό στο περιβάλλον και σοβαρές μελέτες, κερδοσκοπούν εις βάρος της υγείας μας και της ισορροπίας της φύσης. Το οικολογικό πρόβλημα αφορά όλους μας, ανεξάρτητα από το που κατοικούμε. Ο πλανήτης είναι ολόκληρος σε κίνδυνο. Ο Νίκος Γκάτσος οικοδόμησε το ποίημα του " Ο εφιάλτης της Περσεφόνης " με δύο υλικά το πράσινο και το γκρί. Σε κάθε στροφή η δύο πρώτοι στίχοι δείχνουν πάντα το όμορφο παρελθόν, όπου η φύση ήταν απείραχτη, ενώ οι δύο τελευταίοι αποδίδουν την καταστροφή του περιβάλλοντος που βιώνουμε σήμερα. Η αντίθεση από το πρίν στο τώρα δίνεται με τις λέξεις "τόρα " και με τα ρήματα σε παρελθοντικούς και παροντικούς χρόνους. Το μήνυμα που στέλνει είναι απαισιόδοξο. Χρησιμοποίησε τον μύθο της Περσεφόνης που πρέπει να παραμείνει στον Άδη, αφού η φύση πεθαίνει και δεν ξαναγεννιέται. Έτσι με έναν ρεαλιστικό τρόπο ο Γκάτσος αποδίδει την καταστροφή της φύσης για να ωφεληθούν οικονομικά κάποιοι λίγοι εις βάρος των πολλών.*
- 2. Τα κείμενα που διαβάσαμε είναι γραμμένα από επιστήμονες, οι οποίοι αποδίδουν το πρόβλημα της οικολογικής καταστροφής με απαισιοδοξία για το μέλλον, όπως και ο ποιητής. Συγκεκριμένα, ο Β. Μουλόπουλος στον επίλογο του μας ενημερώνει ότι πεθαίνει το ζωικό και φυσικό βασίλειο και σε λίγο θα εξαφανιστούν και οι άνθρωποι και ο πλανήτης. Ο Γ. Γραμματικάκης αναφέρεται στην ασφυξία στις θάλασσες και τη στεριά, η οποία έχει προκληθεί από την ανυπολόγιστη και υπερβολικά εκτεταμένη ρύπανση. Ρύπανση η οποία*

προκαλείται από το πετρέλαιο και γενικά τα καύσιμα των πλοίων, από τις αποχετεύσεις και τους βιολογικούς καθαρισμούς, από τα δηλητηριώδη εντομοκτόνα και παρασιτοκτόνα βαριά μέταλλα, τοξικές ουσίες Π.χ. άζωτο, ραδιενεργά κατάλοιπα πυρηνικών εκρήξεων και γενικά κάθε είδους τοξικά απόβλητα. Θεωρεί ρίζα του κακού την ανευθυνότητα και την καταναλωτική μανία των σύγχρονων κοινωνιών και την εκμετάλλευση των φτωχών κρατών από τα ανεπτυγμένα. Ούτε αυτός είναι αισιόδοξος για το μέλλον του πλανήτη.

3. Στην περιοχή της Ελευσίνας το φυσικό τοπίο θυσιάστηκε για να αναπτυχθεί βιομηχανικά η περιοχή τώρα, λέει ο ποιητής, έχουμε τσιμέντα και υψικάμινους, έχουμε τουρίστες και διυλιστήρια και ναυπηγεία. Η βιομηχανική ανάπτυξη ωφέλησε οικονομικά τους ιδιοκτήτες των ναυπηγείων αλλά έβλαψε όλους εμάς, είτε κατοικούμε εκεί είτε όχι, διότι καταστράφηκε το φυσικό περιβάλλον.
4. Δεν είμαστε όλοι εξίσου υπεύθυνοι γι' αυτή την καταστροφή, είμαστε, όμως, υπεύθυνοι αν δεν εκφράζουμε τη διαμαρτυρία μας και δεν καταγγέλλουμε τους υπεύθυνους. Τα κείμενα που είδαμε είναι όλα έκφραση διαμαρτυρίας.

Κατά τη διάρκεια της προβολής του έργου οι μαθητές κατέγραφαν σε δύο στήλες στο τετράδιό τους λέξεις/φράσεις-κλειδιά που προέκυπταν από το θεατρικό κείμενο π.χ. υγεία- ασθένεια, αλήθεια-ψέμα/απόκρυψη αλήθειας, ηθική-συμφέρον, ακεραιότητα, συνέπεια, ευθύνη επιστήμονα-πνευματικού ανθρώπου, πρόοδος και ανάπτυξη για λίγους ή για το σύνολο, λαός-όχλος, καθοδήγηση, χειραγώγηση μάζας κ.λ.π. Τέλος, μετά την προβολή του θεατρικού έργου, αλλά χωρίς την τελευταία σκηνή, τέθηκε στους μαθητές το ερώτημα ποιο πιστεύουν πως είναι το τέλος του έργου. Ενημερώθηκαν ότι ο Νίκος Γκάτσος μετέφρασε το κείμενο του θεατρικού έργου, που παίχτηκε στο Θέατρο της Δευτέρας, το 1976 και την ίδια χρονιά συνέθεσε τον «Εφιάλτη της Περσεφόνης» (κυκλοφόρησε στον δίσκο του Μάνου Χατζιδάκι «Τα παράλογα»). Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονταν στον πίνακα και αξιοσημείωτο ήταν ότι, ενώ μία μαθήτρια βρήκε το τέλος του έργου, κανείς δεν μπόρεσε να υποπτευθεί το τέλος της ταινίας, παρότι ενημερώθηκαν πως είναι διαφορετικό. Ακόμη πιο αξιοσημείωτο ήταν ότι δεν μπορούσαν να τοποθετήσουν χρονικά τη δικτατορία (παρά τον ετήσιο εορτασμό της επετείου του Πολυτεχνείου) και δυσκολεύονταν να αντιληφθούν τη λογική της λογοκρισίας. Σημαντικό, βέβαια, και παρήγορο είναι πως οι τρεις στις τέσσερις απαντήσεις είναι αισιόδοξες παρά τη ζοφερή εικόνα που αποκόμισαν από όλο το υλικό.

Συμπεράσματα

Έχοντας ολοκληρώσει την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, αλλά και από τη συσσωρευμένη εμπειρία πολλών ετών διδασκαλίας της Ποίησης και επίβλεψης εργασιών συναδέλφων στα πλαίσια των προγραμμάτων επιμόρφωσης Β' επιπέδου, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα σχετικά με την προσέγγιση της Ποίησης στη σχολική αίθουσα και μάλιστα με την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Ο ρόλος των ΤΠΕ δεν υπάρχει λόγος να είναι πρωτεύων σε κάθε περίπτωση. Η στόχευση της διδακτικής προσέγγισης είναι αυτή που θα καθορίσει την αναγκαιότητα αξιοποίησης ψηφιακών μέσων, το είδος τους και την έκταση της χρήσης τους. Στη συγκεκριμένη πρόταση ο καταγγελτικός χαρακτήρας του ποιήματος και η σαφής πρόθεση να αναδειχθεί το μέγεθος της οικολογικής καταστροφής και να καταδειχθούν οι υπεύθυνοι, καθορίζει εν πολλοίς την επιλογή, το περιεχόμενο και τους στόχους των δραστηριοτήτων, και ειδικά εκείνων που εμπλέκουν τις ΤΠΕ. Οι περισσότερες απ' αυτές μπορούν να υλοποιηθούν στην αίθουσα διδασκαλίας με συμβατικά μέσα, χωρίς να χαθεί η ουσία της στόχευσης.

Το θέμα, βέβαια, δεν είναι η ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία αλλά αν, κατά πόσο και πώς θα επιτευχθεί κριτική προσέγγιση του ζητήματος. Συνεπώς, ο ρόλος που πρέπει να επιφυλάσσεται γι' αυτές είναι καθαρά επικουρικός και διευκολυντικός, διαφορετικά το μέσο ανάγεται σε αυτοσκοπό και καταλήγουμε σε διδακτικές στρεβλώσεις. Σε κάποιες από τις δραστηριότητες της παρούσας πρότασης η χρήση των ΤΠΕ επιφέρει προστιθέμενη αξία, καθώς δεν είναι εφικτή η επίτευξη των επιμέρους στόχων με συμβατικό τρόπο. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσεται η συγκριτική αξιολόγηση των βίντεο και ο εντοπισμός στο Διαδίκτυο των απαιτούμενων πληροφοριών πάνω στα τρέχοντα οικολογικά θέματα. Επίσης, θετικό αποτέλεσμα θα είχε ενδεχομένως η δημιουργία βίντεο ή κολάζ εκ μέρους των μαθητών με δικές τους φωτογραφίες από την περιοχή τους ή λήψεις από βιντεοκάμερα. Οι εικόνες, η μουσική, τα βίντεο, οι δικές τους ηχογραφήσεις ως σημειωτικά στοιχεία που συμπράττουν με τις λέξεις του κειμένου μπορούν να αποδώσουν ανάγλυφα και παραστατικά το μήνυμα του ποιητή. Οι μαθητές ως μια

αναγνωστική, αλλά και ουσιαστική, κοινότητα, αποκωδικοποιούν το μήνυμα κι έτσι το ποίημα γίνεται αφορμή για ανάγνωση της ευρύτερης πραγματικότητας.

Όλες οι άλλες δραστηριότητες είναι υλοποιήσιμες χωρίς ΤΠΕ και με εξίσου καλά αποτελέσματα. Ειδικά το «χτένισμα» του κειμένου, είτε ηλεκτρονικά, είτε με χρωματιστούς μαρκαδόρους, αναδεικνύει την οργάνωση των επιμέρους στοιχείων και καθιστά εφικτή την αποτίμηση της λειτουργικότητάς τους ως προς την αισθητική ποιότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα στη μετάδοση του μηνύματος.

Κεντρικής σημασίας είναι ο διάλογος που αναπτύσσεται με τα παιδιά, η κατανόηση σε βάθος του ζητήματος και η αξιοποίηση της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία, μιας τέχνης, όμως, που αφετηρία και τέλος της είναι ο άνθρωπος και η αξία του. Βεβαίως, δεν αρκεί μια διδακτική παρέμβαση για να υπάρχουν σταθερά και ασφαλή αποτελέσματα στον τρόπο που οι μαθητές προσεγγίζουν τα θέματα αυτά. Χρειάζεται η διδασκαλία, ως περιεχόμενο και διδακτικές πρακτικές, να έχει σταθερά χαρακτηριστικά, που να διαπερνούν οριζοντίως τα ανθρωπιστικά μαθήματα, και να διαπνέεται από μια ολιστική αντίληψη. Μπορεί οι στόχοι του κλασικού Γραμματισμού κάποτε να μην επιτυγχάνονται στο ακέραιο, όμως η συμμετοχή της πλειοψηφίας των παιδιών και το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν για ζητήματα που τους αφορούν, το γεγονός ότι μαθαίνουν πώς να αντιμετωπίζουν σφαιρικά ένα ζήτημα ώστε να είναι σε θέση στη συνέχεια να εκφέρουν τεκμηριωμένη άποψη, αποτελούν στοιχεία που αποδεικνύουν πως αξίζει τον κόπο να επιχειρείται.

Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση οι τέχνες δείχνουν το δρόμο: η Ποίηση, η μουσική, το θέατρο, ο κινηματογράφος. Οι ώρες διδασκαλίας γεμίζουν από λόγο, εικόνα και ήχο. Ο υπολογιστής δεν αναδεικνύεται σε πρωταγωνιστή αλλά σε βοηθό για να γνωρίσουμε τον κόσμο και τα προβλήματά του και σε μέσο για να δημιουργήσουμε και να επικοινωνήσουμε. Ο διάλογος κυριαρχεί, το μάθημα δεν μοιάζει με μάθημα και το σχολείο δεν μοιάζει με σχολείο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στα πλαίσια της διατριβής αυτής επιχειρήθηκε ένα ταξίδι στο χρόνο. Γυρίσαμε πίσω στον 19^ο αιώνα και πήραμε μια γεύση από τον τρόπο που προσεγγίζονταν τότε η Ποίηση στη σχολική αίθουσα. Παρά τις ιδιοτυπίες της ελληνικής κοινωνίας της εποχής εκείνης, εντός του συγκεκριμένου πολιτικού, πολιτιστικού και ακαδημαϊκού πλαισίου που όριζε με αυστηρότητα και κανονιστική διάθεση το εκπαιδευτικό γίνεσθαι, η θέση και η διδακτική προσέγγιση της Ποίησης στο ελληνικό σχολείο δεν διέφερε σημαντικά από τα αντίστοιχα στο αγγλικό και το αμερικανικό.

Οι εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη, αλλά και στον θεωρητικό λόγο για τη Λογοτεχνία γενικότερα, έφεραν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα τη μεγάλη αλλαγή στις αντιλήψεις ως προς τη μελέτη της Λογοτεχνίας. Ουσιαστικά πρόκειται για την πρώτη αλλαγή *παραδείγματος*, που συνιστά η μετάβαση από την ιστοριοφιλολογική προσέγγιση και την παραδοσιακή ερμηνευτική στην κειμενοκεντρική προσέγγιση με βάση τα διδάγματα της νεοεμφανιζόμενης επιστήμης της Γλωσσολογίας. Ο Δομισμός και η Σημειολογία επηρεάζουν τη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης μέχρι και στις μέρες μας, ωστόσο έχει συντελεστεί πια και νέα αλλαγή *παραδείγματος* με τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το κείμενο στον αναγνώστη και από την ανάγνωση στην πράξη της ανάγνωσης.

Επιπλέον, έχει ή τείνει να διαφοροποιηθεί η θεώρηση της λογοτεχνίας και ο τρόπος της διδακτικής της προσέγγισης: από τη λογοτεχνία ως «προϊόν» συντελείται βαθμιαία η μετάβαση στη λογοτεχνία ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική και ως πεδίο συγκρότησης νοημάτων και ταυτοτήτων. Η Ποίηση και η Λογοτεχνία συγκαταλέγονται στις κοινωνικές πρακτικές μέσω των οποίων, εκτός της συμβολής τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και της κοινωνικής του ταυτότητας, συνεισφέρουν και στην κατάκτηση του πολιτισμικού του κεφαλαίου. Η συμπερίληψή τους στα σχολικά γνωστικά αντικείμενα ως ενιαίο σύνολο τις καθιστά, επίσης, πεδία πρακτικής Γραμματισμού. Εφόσον ο Γραμματισμός αποτελεί ένα σύνολο κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών, οι οποίες επηρεάζονται από ποικίλους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες (φύλο, ιδεολογία, κοινωνική τάξη, διαφορετικότητα κλπ), είναι εμφανές πως, μέσα από το πρίσμα των παραγόντων αυτών, μπορούν να εξετασθούν κάθε είδους θέματα που πραγματεύονται τα

λογοτεχνικά κείμενα. Αν, λοιπόν, η διαδικασία προσέγγισης των κειμένων λαμβάνει κριτική διάσταση, αν από κοινού οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες οικοδόμησης νοήματος και κριτικής συνειδητοποίησης του περιεχομένου των κειμένων και του πλαισίου εντός του οποίου εγγράφονται ως δημιουργήματα συγκεκριμένων ιδεολογικών και άλλων επιδράσεων, μπορούμε να συζητούμε για κριτικό λογοτεχνικό γραμματισμό, στοχεύοντας μέσω αυτού στην αναδόμηση και αναμόρφωση της Γραμματικής του σχολείου, και ίσως κατ' επέκταση και της κοινωνίας. Πώς μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο; Όταν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός συνεργάζονται με στόχο: α) να δουν πώς ο κόσμος του κειμένου λειτουργεί για να κατασκευάσει τον δικό τους κόσμο, τον πολιτισμό και την ταυτότητά τους με δυναμικούς τρόπους και συχνά με προφανή ιδεολογική στόχευση και β) να χρησιμοποιήσουν τα κείμενα ως κοινωνικά εργαλεία κατά τρόπον ώστε να επιτρέπεται η κριτική και η αναδόμηση των κοινωνικών πεδίων εντός των οποίων ζουν και λειτουργούν (Luke, 2000).

Καθώς, όμως, οι κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές στην εποχή μας σε ένα μεγάλο μέρος τους διαμεσολαβούνται από τις Τ.Π.Ε., και βέβαια αυτό ισχύει και για την Ποίηση και τη Λογοτεχνία, εφόσον νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψής τους έχουν πλέον καθιερωθεί, θα πρέπει να εξετασθεί ο τρόπος που η διδακτική μετάθεσή τους συμπλέκεται με τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού των εφήβων μαθητών, τους όρους και τις συνθήκες γραφής, ανάγνωσης, επικοινωνίας και ψυχαγωγίας τους στα ψηφιακά περιβάλλοντα. Το ερευνητικό σχέδιο της παρούσας διατριβής διαμορφώθηκε με δύο βασικούς στόχους: πρώτον να καταγραφούν οι ψηφιακοί πόροι και τα εργαλεία που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να μπορεί να ενημερωθεί, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει την επιθυμητή του διδακτική προσέγγιση της Ποίησης με τη συνδρομή αυτών και δεύτερον να διερευνηθεί πώς προσεγγίζεται διδακτικά η Ποίηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ή χωρίς Τ.Π.Ε., ποια είναι η προστιθέμενη αξία από την αξιοποίηση αυτών και πώς διαπλέκονται με τις υπόλοιπες πτυχές του σχολικού γίνεσθαι. Όπως έγινε και στην έρευνα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Κουτσογιάννης et al., 2015), επιχειρήσαμε τη μετάβαση από τη διδακτική αφετηρία αυτής της έρευνας στην ανάγνωση της πολυσυνθετότητας του πράγματος, μέσω της ανάλυσης του λόγου των εκπαιδευτικών ως των κατεξοχήν δρώντων και δημιουργικών υποκειμένων του διδακτικού σχεδιασμού.

Ως προς το πρώτο σκέλος, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως μια περιήγηση στο Διαδίκτυο μπορεί να αποβεί πολλαπλά ωφέλιμη για τον φιλόλογο που αναζητεί υλικό για τη διδασκαλία του. Στα πλαίσια των «ψηφιακών ανθρωπιστικών σπουδών» κατασκευάζονται δικτυακοί τόποι, όπου τα λογοτεχνικά κείμενα τοποθετούνται στα ιστορικά, κοινωνικά, γεωγραφικά, πολιτιστικά και άλλα συμφραζόμενα, ενώ με τη χρήση εργαλείων του υπολογιστή αναλύεται και οπτικοποιείται η μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων και δημιουργούνται πλατφόρμες για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων πάνω στα κείμενα. Υπάρχει πλήθος τέτοιων δικτυακών τόπων, ιστοσελίδων, ιστολογίων με ανθολογίες-ψηφιακές συλλογές ελληνικής και ξένης Ποίησης, μελέτες, άρθρα, κριτικές, αλλά και οπτικοακουστικό υλικό, εργαλεία, οδηγοί, σενάρια διδασκαλίας, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με τον τρόπο που κρίνει σκόπιμο για τους μαθητές του, αντλώντας υλικό και παίρνοντας ιδέες από ήδη δοκιμασμένες προτάσεις διδασκαλίας. Οι ελληνόφωνοι δικτυακοί τόποι που παρατίθενται στο σχετικό κεφάλαιο διακρίνονται για την ποιότητα, την πρωτοτυπία, τη διαδραστικότητα, την υψηλή χρηστικότητα και προστιθέμενη αξία που προσφέρουν στη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης, χωρίς να υπολείπονται καθόλου, και μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις να έχουν συγκριτικό πλεονέκτημα, έναντι των αντιστοίχων στο αγγλόφωνο διαδίκτυο.

Βέβαια, το πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ σε κάθε γνωστικό αντικείμενο καθορίζεται εν πολλοίς από το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών. Τα πιο πρόσφατα Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα, το Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ περιλαμβάνουν οδηγίες διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ και προτείνουν τρόπους και μέσα για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Οι οδηγίες αυτές και οι προτάσεις των Π.Σ. λογικό είναι να εξυπηρετούν ευρύτερους σκοπούς και στόχους, εφόσον κάθε Π.Σ. αντανάκλα το ιδεολογικό, πολιτικό, κοινωνικό υπόβαθρο και τις κυρίαρχες αξίες και παραδόσεις της συγκεκριμένης χώρας και αποτελεί έναν παιδαγωγικό μηχανισμό καθοδήγησης της μάθησης και διαμόρφωσης της επιθυμητής εθνικής, πολιτικής και ιδεολογικής ταυτότητας των νέων πολιτών.

Στη σχετική μελέτη που παρατίθεται στο αντίστοιχο κεφάλαιο αναφέρεται πως στο Ηνωμένο Βασίλειο βασικό ζητούμενο του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι ο μαθητής να αναπτύξει τις δεξιότητες της ανάγνωσης λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και της παραγωγής λόγου, και μάλιστα με την αξιοποίηση ψηφιακών πόρων και

λαμβάνοντας υπόψη τη νέα κειμενική πραγματικότητα (νέα κειμενικότητα) που έχουν διαμορφώσει οι εξελίξεις στις ΤΠΕ (πολυτροπικά ή μη - γραμμικά κείμενα). Παρά το γεγονός ότι στο Αγγλικό Π.Σ. αναγνωρίζεται η νέα επικοινωνιακή και κειμενική πραγματικότητα και η ανάγκη να αντιληφθούν οι μαθητές τους νέους τρόπους με τους οποίους οικοδομείται η κουλτούρα, συγκρίνοντας κείμενα από διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, δεν παύει να υπάρχει συγκεκριμένη ιδεολογική τοποθέτηση, καθώς η Αγγλική λογοτεχνική κληρονομιά τίθεται σε πρώτο πλάνο, με στόχο την οικοδόμηση συγκεκριμένου είδους εθνικής ταυτότητας, που προκύπτει από έμμεσες αξιολογικές κρίσεις περί του Ηνωμένου Βασιλείου ως διαχρονικής δύναμης με συνέχεια. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί, αν αντιλαμβάνονται αυτή την τοποθέτηση και δεν την αποδέχονται, μπορούν να πάρουν τις αποφάσεις τους και σχετικά με το μάθημά τους εν συνόλω και σχετικά με την ενδεδωγμένη, κατά τη γνώμη τους, αξιοποίηση των ΤΠΕ. Τέλος, υφίσταται εντός του Π.Σ. η παραδοχή πως οι Τ.Π.Ε. δεν πρέπει να θεωρούνται πανάκεια ή αυτοσκοπός αλλά εν δυνάμει φορείς προστιθέμενης αξίας.

Η αντίστοιχη μελέτη για το Πρόγραμμα Σπουδών των ΗΠΑ εστιάζει στην ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στην καλλιέργεια του κριτικού λογοτεχνικού γραμματισμού, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να αντιληφθούν το κείμενο ως κατασκευή του δημιουργού του, ως φορέα ιδεολογίας, και επίσης να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους ο αναγνώστης προσεγγίζει το κείμενο και παράγει το νόημά του. Ωστόσο, το τελικό συμπέρασμα είναι πως οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιούνται στη γλωσσική και λογοτεχνική εκπαίδευση των ΗΠΑ κυρίως ως εργασιακό και ακαδημαϊκό εργαλείο και όχι τόσο ως εργαλείο κοινωνικής και πολιτιστικής ανταλλαγής, καθώς η κατεύθυνση του συγκεκριμένου ρεύματος κριτικού γραμματισμού είναι φιλελεύθερη-ανθρωπιστική, χωρίς πολιτικές προεκτάσεις που να παραπέμπουν στο κριτικό-διαλεκτικό παράδειγμα.

Μελετήσαμε τα ισχύοντα προγράμματα για τη Λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα εξετάσαμε από την οπτική των θεωριών μάθησης, των κατηγοριών ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών για τη Λογοτεχνία και των βαθιών δομών που τα διέπουν. Αφού προβήκαμε σε κριτική θεώρησή τους και λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, προκρίναμε ως πλέον κατάλληλα για την εποχή και τον κόσμο, εναρμονισμένα με την αναλυτική δομή και με γνώμονα την εκπαιδευτική αλλαγή και τον κοινωνικό μετασχηματισμό, τα προγράμματα σπουδών

για το Νέο Σχολείο (πilotικό πρόγραμμα σπουδών) και το αντίστοιχο της Α' Λυκείου, τα οποία είναι προσανατολισμένα στην κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν μια μεγάλη ενότητα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Σ' αυτό το πλαίσιο οι Τ.Π.Ε. έρχονται να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθηση του μαθητή στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης, έκφρασης και επικοινωνίας των προσωπικών του ερμηνειών για τα λογοτεχνικά κείμενα, να προωθήσουν νέους τρόπους συνεργασίας των μαθητών στην κατεύθυνση της διαπραγμάτευσης και συνοικοδόμησης του νοήματος του κειμένου και να διευρύνουν το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή προσφέροντας γνώσεις, πληροφορίες, εικόνες και ακούσματα. Στην περίπτωση αυτή οι ΤΠΕ δεν αξιοποιούνται εργαλειακά και χρησιμοθηρικά αλλά ως μέσα απαραίτητα για τις κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και τις ποικίλες μορφές του γραμματισμού τους, ιδίως του λεγομένου πολυτροπικού.

Ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα αναφέρονται στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία πρωτοποριακές ιδέες για τη διδακτική της Ποίησης, όπως επί παραδείγματι η χρήση εικόνων και έργων τέχνης (ζωγραφικής, γλυπτικής, μουσικής) και η συνεξέταση αυτών, όπως και παραλλήλων κειμένων, με τα κείμενα των σχολικών ανθολογιών, ως πρώιμες μορφές διακειμενικής προσέγγισης στα πλαίσια μιας ολοκληρωμένης αισθητικής αγωγής για τα δεδομένα του καιρού εκείνου. Ωστόσο, σταθερή παραμένει στο πέρασμα των χρόνων η διακριτή διαχωριστική γραμμή μεταξύ των δύο βασικών διδακτικών παραδόσεων ως προς την προσέγγιση του ποιητικού κειμένου, όπως φάνηκε καθαρά από τη διερεύνηση της σχετικής ελληνικής και αγγλόφωνης βιβλιογραφίας από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και εξής πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Στη μία πλευρά τάσσονται οι πρακτικές της ερμηνευτικής ανάλυσης, οι οποίες μεταφράζονται στην πράξη σε μία ανατομική και σχολαστική λογική, η οποία θηρεύει μανιωδώς καλολογικά στοιχεία, τέμνει το κείμενο σε συντακτικές μονάδες, αναζητά το «μοναδικό και ορθό» νόημα του κειμένου και διασπά την ποιητική έκφραση σε σημαίνοντα και σημαινόμενα, απονέμοντας στο φιλόλογο τον ρόλο του μυημένου εξηγητή.

Στην αντίθετη πλευρά βρίσκονται όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν την Ποίηση ως μία υπέροχη, αλλά όχι ιερή μορφή έκφρασης, η οποία βρίσκει το νόημά της στα τρέχοντα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί χρησιμοποιούν ενεργητικές και βιωματικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία τους και

αξιοποιούν τις αναγνώσεις, αναπαραστάσεις, ενδιαφέροντα και προβλήματα των μαθητών τους ως διαμεσολαβητές προς το ποιητικό σύμπαν. Εμπλέκουν τους μαθητές σε αναγνωστικές κοινότητες, όπου εφαρμόζουν πρακτικές προσέγγισης, ερμηνείας και ποιητικής παραγωγής/δημιουργικής γραφής και, επικοινωνώντας μεταξύ τους, διαπραγματεύονται και οικοδομούν τα προσωπικά νοήματά τους.

Η διαχωριστική γραμμή δεν παύει να υφίσταται και όταν εντάσσονται οι ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του γραμματισμού αντιμετωπίζει τον τεχνολογικό γραμματισμό ως μια κοινωνική πρακτική με τρεις διαστάσεις: τη χρηστική, την πολιτισμική και την κριτική. Το μοντέλο αυτό επιβάλλει στους θεωρητικούς ερευνητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς που το εφαρμόζουν στην πράξη, να υιοθετούν αντιλήψεις που συμπληρώνουν και ολοκληρώνουν την πρακτική γνώση, εντάσσοντάς τη μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Αντίθετα, λοιπόν, προς ό, τι υποστηρίζουν οι οπαδοί του τεχνολογικού ντετερμινισμού και του εργαλειακού λόγου για τη δυνατότητα της τεχνολογίας να βελτιώνει σε κάθε περίπτωση τα μαθησιακά αποτελέσματα, ούτε στις άλλες περιπτώσεις, ούτε και στην περίπτωση των ψηφιακών λογοτεχνικών σπουδών αυτό συμβαίνει *per se*, καθώς η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί κοινωνική πρακτική συμπληρωματική στην κυρίαρχη πρακτική της ποιητικής ανάγνωσης. Συνεπώς, και στην περίπτωση αυτή, πολύ συχνά οι επιλογές των εκπαιδευτικών μπορεί να διαιωνίζουν παλαιού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις και να μη διακρίνονται για τον ορθολογισμό τους.

Ως βασική αρχή της ορθολογικής αξιοποίησης των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία της Ποίησης, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφία και από τα ερευνητικά δεδομένα, είναι η ύπαρξη προστιθέμενης αξίας, η οποία προκύπτει από το γεγονός ότι, αυτό που μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση των ΤΠΕ, δεν μπορεί να επιτευχθεί με συμβατικά μέσα. Άρα οι ΤΠΕ δεν είναι δυνατόν να θεωρούνται ως πανάκεια για κάθε πρόβλημα της εκπαίδευσης, παρά ταύτα δύνανται να επιφέρουν σημαντικά αποτελέσματα όταν βελτιώνουν τη μεθοδολογία και την πρακτική ενός εμπνευσμένου δασκάλου και όταν επιτυγχάνεται η αυτονομία του μαθητή και μετά το πέρας της διδασκαλίας, υπό την έννοια ότι έχει κινητοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος και ασχολείται και στον ελεύθερο χρόνο του με την Ποίηση.

Από την έρευνα προκύπτουν συγκεκριμένες δυνατότητες των ΤΠΕ προς την κατεύθυνση αυτή. Κινούμενος ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια των αναγνωστικών

θεωριών και των κριτικών προσεγγίσεων στις λογοτεχνικές σπουδές και επιδιώκοντας τον κριτικό, λογοτεχνικό και πολιτισμικό Γραμματισμό των μαθητών του, μπορεί να τους εμπλέξει σε ενεργητικές διαδικασίες ομαδικής διαπραγμάτευσης και οικοδόμησης του νοήματος, διαμεσολαβούμενες από τα σύγχρονα δίκτυα επικοινωνίας (ιστολόγια, wikis, κοινωνικά δίκτυα), και μάλιστα ανοίγοντας την επικοινωνία και με άλλα σχολεία και άλλους μαθητές εντός και εκτός της χώρας. Έτσι η Ποίηση καθίσταται ένας διαπολιτισμικός τόπος συνάντησης των μαθητών εντός της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Μία άλλη εξαιρετική δυνατότητα που προσφέρουν οι ΤΠΕ είναι εκείνη της **διαμεσικότητας** (transmediation), δηλαδή της μετατροπής ή μετάφρασης του ποιήματος σε διαφορετικό σημειωτικό σύστημα. Η διαδικασία της διαμεσικότητας συμβάλλει στην όξυνση της αναλογικής σκέψης και τη βαθειά κατανόηση της μεταφορικής λειτουργίας ως διαδικασίας μετάβασης από τη δήλωση στη συνυποδήλωση. Οι πολυμεσικές και υπερμεσικές εφαρμογές προσφέρουν δυνατότητες για πειραματισμούς στη διαμεσικότητα, εκεί που τα συμβατικά μέσα αδυνατούν, καθώς στα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα συνυπάρχουν και συνεργούν διαφορετικές τροπικότητες για την κατασκευή του νοήματος. Εικόνες, animations, ήχοι, γραφικά συμπράττουν με τις λέξεις και δημιουργούνται πολυτροπικά κείμενα, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές εμπλέκονται σε παιχνίδια με το κείμενο που αναδεικνύουν τη ρευστότητά του και σε μια δημιουργική διαδικασία παραγωγής νέων σημασιών και πολλαπλών ερμηνευτικών επιπέδων.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης, θεωρουμένης ως κοινωνικής και πολιτισμικής πρακτικής, μπορεί να συνδυάζεται θαυμάσια με διαθεματικές προσεγγίσεις και πρακτικές, όπως αυτές που εφαρμόζονται στη Νέα Ζηλανδία. Υπενθυμίζεται ότι εκεί η Ποίηση προσεγγίζεται σε συνδυασμό με ταινίες, τραγούδια, διηγήματα, παιχνίδια, αναρτήσεις σε ιστολόγια και κοινωνικά δίκτυα, με ό, τι εντέλει οι μαθητές αισθάνονται πιο οικείο και είναι πιθανότερο να συναντήσουν στην καθημερινότητά τους. Μ' αυτό τον τρόπο αναπλαισιώνεται με ένα «φυσικό» τρόπο και γίνεται προσιτή στα παιδιά, κατεβαίνοντας από το βάθρο της, καθώς η σύνδεση μεταξύ αυτής και της καθημερινότητας συντελείται αβίαστα.

Σημείο τομής των απόψεων θεωρητικών της Λογοτεχνίας, όπως ο Barthes και ο Derrida, και επιστημόνων της Πληροφορικής, όπως ο Nelson και ο Van Dam,

αποτελεί το υπερκείμενο. Η δυνατότητά του να επιτρέπει τη σύνδεση του πρωτογενούς λογοτεχνικού υλικού με ευρύτερα πολιτισμικά και ιδεολογικά συγκείμενα, αντικαθιστώντας τον παραδοσιακό τρόπο σχολιασμού και υποσημείωσης του κλασσικού έντυπου βιβλίου, προφανώς αποτελεί την τεχνολογική μετάφραση της διακειμενικότητας σ' ένα πλαίσιο ευρύτερων νοηματοδοτήσεων της έννοιας του κειμένου. Εξάλλου, η υπερκειμενική ποίηση και λογοτεχνία, που συναντά κανείς σε αφθονία πλέον στο διαδίκτυο, αποτελεί μία σημαντική τάση στην εποχή μας και τα κείμενα που παράγονται μ' αυτό τον τρόπο προσφέρουν την απελευθέρωση του αναγνώστη από τη γραμμικότητα της ανάγνωσης και τη συνακόλουθη ελευθερία να ακολουθήσει τη δική του αναγνωστική διαδρομή, προσφέροντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα για συνομιλία των τεχνών μεταξύ τους.

Καθώς, όμως, μεταβαίνουμε από τη θεωρία στην πράξη και συγκεντρώνουμε ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώνει κανείς εύκολα ότι, ενώ υπάρχει καθολική αναγνώριση της αξίας της ποιητικής εμπειρίας για τους μαθητές και την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της Ποίησης, πρόκειται τελικά για ένα παραμελημένο λογοτεχνικό είδος, το οποίο για πολλούς και διαφόρους λόγους δεν συμπαθούν οι μαθητές. Οι έρευνες που παρατέθηκαν στο αντίστοιχο κεφάλαιο αναδεικνύουν σε ένα μεγάλο βαθμό τη δυσανάλογη έμφαση των εκπαιδευτικών στην ανάλυση και την ερμηνεία της Ποίησης, την εργαλειακή προσέγγισή της με σκοπό την επίτευξη υψηλών βαθμών στις εξετάσεις, όπου παραδοσιακά οι μαθητές εξετάζονται στη σύνταξη κριτικού δοκιμίου, και την εκτροπή σε παρωχημένες και ανεπίτρεπτες διδακτικές πρακτικές, όπως η αποστήθιση σημειώσεων του καθηγητή και σχολικών βοηθημάτων. Αναδεικνύεται, συνεπώς, και η ελλιπής προετοιμασία και επιμόρφωση μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών στη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης, καθώς από τα λεγόμενα και τα γραφόμενά τους συνάγεται η ένδεια (ή και έλλειψη) γνωστικού και μεθοδολογικού υποβάθρου.

Φυσικά, η μονομερής απόδοση ευθυνών στον εκπαιδευτικό είναι άδικη και αγνοεί ηθελημένα το γεγονός ότι κανείς δεν διδάσκει εν κενώ, αλλά σε ένα διαμορφωμένο πλαίσιο –κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό-, του οποίου η Εκπαίδευση αποτελεί ένα λειτουργικό τμήμα με αποστολή και καθήκον τη διαίωνισή του. Αν ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται πάνω σ' αυτή την παραδοχή και αντιληφθεί τις συνέπειες που οι απλούστερες διδακτικές πράξεις του μπορούν να έχουν στην επίτευξη του σκοπού αυτού ή στην αποτυχία του, αν προβεί σε αναστοχασμό και, με

αυτοκριτική διάθεση, εξετάσει συστηματικά τις παιδαγωγικές του αξίες και στόχους, τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του και τα αποτελέσματα των διδακτικών του πρακτικών και επιλογών, τότε, όχι μόνο θα επιχειρήσει να διορθώσει τα κακώς κείμενα και να αναλάβει ο ίδιος την ευθύνη που του αναλογεί, αλλά να συμβάλει μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς στην αναμόρφωση και τη διαμόρφωση θεωρίας, ώστε να υπάρξει, έστω και η ελάχιστη, εκπαιδευτική αλλαγή. Αυτό προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που λειτουργούν ως ερευνητές και συμμετέχουν οι ίδιοι στην υπό μελέτη κοινωνική δράση ως εσωτερικοί παρατηρητές, οι οποίοι ερευνούν, εξηγούν ή ερμηνεύουν, αλλά και επηρεάζουν, τα πράγματα «από μέσα». Μετατρέπονται, έτσι, οι ίδιοι σε παραγωγούς και καταναλωτές εκπαιδευτικής θεωρίας.

Στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας επιχειρήθηκε να μελετηθεί σε μια πορεία δέκα περίπου ετών το πλαίσιο που διαμορφώθηκε στη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από τις διαδικασίες επιμόρφωσης των Φιλολόγων στις ΤΠΕ. Όπως περιγράφηκε αναλυτικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο, χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αυτή συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σεναρίων για την προσέγγιση ποιητικών κειμένων, σεναρία τα οποία κρίθηκαν ως αξιόλογα από τους εκπαιδευτικούς και τους επιμορφωτές τους, ώστε να δημοσιευθούν προαιρετικά στο αποθετήριο εκπαιδευτικών σεναρίων «Ιφιγένεια» από το 2008 ως το 2013. Μας ενδιέφερε να εξετάσουμε συγκεκριμένες παραμέτρους, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες στη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία και το θεωρητικό πλαίσιο που διέπει τη συγκεκριμένη διατριβή. Εξετάσαμε τις επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς τους ποιητές, τη μεθοδολογία που ακολουθούν στη διδασκαλία τους, την ύπαρξη διαθεματικών, διακειμενικών και κριτικών προσεγγίσεων και κυρίως το είδος της αξιοποίησης των ΤΠΕ. Εν συνεχεία διακρίναμε τη χρήση των Τ.Π.Ε. σε δύο κατηγορίες: την *εκτέλεση εργασιών χαμηλής τάξεως* και τις *προκλήσεις ανωτέρας τάξεως*. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν εργασίες όπως η αναζήτηση πληροφοριών (συνήθως μεταξύ πόρων που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό), ώστε να απαντηθούν συγκεκριμένα ερωτήματα ή η απόδοση κειμένου από έντυπη σε ηλεκτρονική μορφή, προσθέτοντας υπερσυνδέσμους ή η δημιουργία και προβολή από τον καθηγητή περίτεχνων διαφανειών με λογισμικό παρουσίασης ή απλώς η χρήση οπτικοακουστικών αρχείων χωρίς περαιτέρω επεξεργασία. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν εργασίες όπως η δημιουργική

ενασχόληση των μαθητών με παιχνίδια με το κείμενο, η διαμεσικότητα σε διάφορες μορφές και η ενδο- και εξωσχολική συνεργασία των μαθητών με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας του web 2.0.

Η εικόνα που διαμορφώθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα, και η οποία αφορά την κατάσταση ως το 2013, δεν ήταν πολύ ενθαρρυντική. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν κατά κανόνα κλασικά ποιήματα (ανήκοντα στον ελληνικό κανόνα), χωρίς να ξεφεύγουν από το σχολικό ανθολόγιο, ανέφεραν πως ακολουθούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και σε μεγάλο ποσοστό οι προσεγγίσεις τους ήταν διαθεματικές και διακειμενικές. Η θεωρητική τεκμηρίωση είναι ο τομέας στον οποίο υστερούν τα συγκεκριμένα σενάρια, καθώς εφαρμόζονται πρακτικές και προτείνονται δραστηριότητες χωρίς να στηρίζονται επαρκώς ή και καθόλου σε λογοτεχνικές θεωρίες. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ κινείται στο πρώτο επίπεδο της εκτέλεσης εργασιών χαμηλής τάξεως και, ως εκ τούτου, συχνά δεν έχει καμία προστιθέμενη αξία. Επίσης, διακρίνεται μια «εργαλειομανία», μια σαφής προτίμηση για εργασία αποκλειστικά με ηλεκτρονικό τρόπο και χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων χωρίς αποδεδειγμένη αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα. Δεν αξιοποιούνται, στο βαθμό που θα μπορούσαν, οι δυνατότητες του Web 2.0. για την ανάπτυξη εικονικών αναγνωστικών κοινοτήτων. Όπως αναφέρθηκε στα σχετικά συμπεράσματα, η σπανιότητα θεωρητικής τεκμηρίωσης των διδακτικών επιλογών, καθώς και κριτικής διάστασης, αλλά και η αναπαραγωγή δασκαλοκεντρικών μεθόδων με το περίβλημα του «νέου» που κομίζουν οι Τ.Π.Ε., αποτελούν μελανά σημεία στη συνολική εικόνα. Διαπιστώθηκε, τέλος, η σημασία της ιδεολογίας, του υποβάθρου και των αξιών του εκπαιδευτικού, ο τρόπος που προετοιμάζεται και επιμορφώνεται αλλά και η επιθυμία του να ασχοληθεί με νέα προβλήματα και προκλήσεις. Τονίζεται, ωστόσο, πως καθοριστική σημασία έχει το πλαίσιο εντός του οποίου επιχειρούνται οι καινοτομίες, καθώς και η λειτουργία του ατόμου μέσα σ' αυτό, η ελευθερία κινήσεων που του δίνεται, αλλά και ο έλεγχος και η ανατροφοδότηση κατά τη διαδικασία τροποποίησης των διδακτικών επιλογών του.

Η περίοδος 2012-2015 καλύπτεται ερευνητικά από την εξέταση των σεναρίων του αποθετηρίου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας «Πρωτεύας». Εφαρμόστηκαν τα ίδια ακριβώς κριτήρια αξιολόγησης των σεναρίων και τα αποτελέσματα έδειξαν τα ακόλουθα: στα σενάρια του Πρωτέα δεν υπάρχει το ένα και μοναδικό ποίημα προς διερεύνηση, αλλά μία ομάδα ποιημάτων με κοινή θεματική, και πολύ συχνά τα

ποιήματα συνεξετάζονται με άλλα λογοτεχνικά κείμενα (πεζογραφία, θεατρικά) αλλά και με δημοσιογραφικά ή και επιστημονικά κείμενα. Η διακειμενική προσέγγιση εξασφαλίζεται έτσι σε μεγάλο βαθμό, ενώ δεν αφορά μόνο σε γραπτά κείμενα αλλά και σε έργα τέχνης, σχεδόν στο σύνολο των σεναρίων. Σε όλα τα σενάρια υπάρχουν θεωρητικές αναφορές ως προς την επιλογή του θέματος ή της μεθόδου διδασκαλίας ή και της επιλογής συγκεκριμένων τεχνολογικών μέσων, ενώ συχνή είναι η διαθεματική προσέγγιση.

Ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ, έχει εγκαταλειφθεί πλήρως η εποπτική παρουσίαση (με τη χρήση ΤΠΕ) εκ μέρους του εκπαιδευτικού, προφανώς ως ένδειξη αποφυγής και απαξίωσης του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας. Ακόμη και στις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται μετωπική διδασκαλία, αυτή δεν αφορά επίδειξη μέσω ηλεκτρονικής παρουσίας κάποιων εισαγωγικών στο θέμα πληροφοριών, κάτι που στα σενάρια της Ιφιγένειας ήταν συχνό, αλλά συνήθως εισαγωγική συζήτηση ή καταιγισμό ιδεών. Οι ενδοσχολικές (μεταξύ διαφόρων τμημάτων του ίδιου σχολείου) ή διασχολικές συνεργασίες είναι λιγοστές στα σενάρια του Πρωτέα, όπως ακόμη λιγότερες ήταν και στην Ιφιγένεια. Εμφανώς μειωμένες, σε σχέση με την Ιφιγένεια, είναι και οι περιπτώσεις που ανατίθεται στους μαθητές εποπτική παρουσίαση με τη χρήση του λογισμικού παρουσίας, ενώ επίσης λίγες είναι οι περιπτώσεις που ζητείται από τους μαθητές να ασχοληθούν με παιχνίδια με το κείμενο (ίσως επειδή το ζητούμενο στις περισσότερες περιπτώσεις είναι το θέμα και το περιεχόμενο των ποιημάτων και όχι η μορφή και η δομή τους, με εξαίρεση τα σενάρια της Α' Λυκείου που αναφέρονται στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη ποίηση).

Σε πολλές περιπτώσεις ζητείται από τους μαθητές διερεύνηση στο Διαδίκτυο για άντληση βιογραφικών – εργογραφικών στοιχείων για τους ποιητές ή άλλων ποιημάτων, κειμένων, έργων τέχνης που συνομιλούν με τα κείμενα ή και ιστορικών πηγών για την ανασύσταση του ιστορικού – πολιτικού – κοινωνικού πλαισίου. Σε κάποια από τα σενάρια η αναζήτηση και κριτική επεξεργασία της πληροφορίας είναι κομβικής σημασίας. Τα σενάρια αυτά εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων που παρέχονται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, όπως η Ανεμόσκαλα. Η αξιοποίηση οπτικοακουστικών αρχείων είναι πάρα πολύ συχνή. Τα αρχεία αυτά ποικίλουν αναλόγως του θέματος του σεναρίου, άλλοτε τα εντοπίζουν οι μαθητές και άλλοτε οι εκπαιδευτικοί, σε όλες τις περιπτώσεις αντλούνται από

αξιόπιστους και έγκυρους δικτυακούς τόπους και εντάσσονται λειτουργικά στις ανάγκες του σεναρίου και της διδασκαλίας.

Το πλέον εντυπωσιακό στοιχείο είναι η ευρύτατη χρήση της σύγχρονης – ασύγχρονης επικοινωνίας (ιστολόγια, wikis, μέσα κοινωνικής δικτύωσης). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν ή και δημιουργούν wikis και σε λίγες περιπτώσεις χρησιμοποιούν ιστολόγια. Συνήθως καταγράφεται στα σενάρια ο τρόπος λειτουργίας των μαθητών στο wiki, το είδος των εργασιών που έχουν να διεκπεραιώσουν και το τελικό προϊόν που θα προκύψει. Πολλές, ευφάνταστες και δημιουργικές προτάσεις υπάρχουν στα σενάρια του Πρωτέα για την σύνθεση του τελικού προϊόντος: ποιητικά -και όχι μόνο- κείμενα, αφίσες, ψηφιακά κολάζ, φωτογραφίες με λεζάντες, βίντεο, ηχογραφήσεις, εννοιολογικοί χάρτες, κόμικς και πολυτροπικές παρουσιάσεις ποιημάτων. Εν κατακλείδι, η προστιθέμενη αξία από την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα σενάρια του Πρωτέα είναι συντριπτικά μεγαλύτερη σε σχέση με τα αντίστοιχα μεγέθη της Ιφιγένειας, όπως επίσης και η κριτική διάσταση.

Υπάρχουν σενάρια με σαφή ιστορική και πολιτική διάσταση, σενάρια που αναδεικνύουν κοινωνικά ζητήματα και παθογένειες άκρως επίκαιρες στην εποχή μας (διαφορετικότητα, ρατσισμός, εθνικισμός, σύγκρουση ταυτοτήτων και εμφύλων ρόλων, μετανάστευση και προσφυγιά, οικολογικό πρόβλημα) αλλά και ζητήματα ποιητικής και στάσεων των ποιητών σε δύσκολους καιρούς. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που ανατίθενται στους μαθητές, καθώς και το τελικό προϊόν της εργασίας τους, συντελεί (ή τουλάχιστον δύναται να συντελέσει) στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στα συγκεκριμένα ζητήματα και καλλιεργεί ευαισθησίες απαραίτητες στα σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά συμφραζόμενα.

Η σύγκριση που επιχειρήθηκε μεταξύ των δύο αποθετηρίων ως προς την ποιότητα και την πληρότητα των σεναρίων κατέδειξε ως ποιοτικότερα και πληρέστερα τα σενάρια του Πρωτέα. Οι λόγοι της διαφοράς σχετίζονται αφενός με το χρονικό διάστημα εκπόνησης των σεναρίων της Ιφιγένειας και τον τότε κυρίαρχο λόγο περί αδήριτης αναγκαιότητας εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη και αφετέρου με την ύπαρξη του «Διαλόγου», της διαδικτυακής κοινότητας που δημιουργήθηκε με συγκεκριμένη δομή, οργάνωση και υλικοτεχνική υποδομή υπό την επίβλεψη του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, ώστε να προκύψουν διδακτικά σενάρια δημιουργημένα σε ένα νέο πλαίσιο, με τη συνεργασία πολλών εκπαιδευτικών σε μια

καλά συντονισμένη επιστημονική προσπάθεια. Στο πλαίσιο της παραγωγής διδακτικών σεναρίων του Πρωτέα εφαρμόστηκαν δύο μοντέλα, το «μοντέλο του ρόμβου» και το «μοντέλο των τριών κύκλων», με βάση τα οποία οι δημιουργοί εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν τις συνέπειες των διδακτικών επιλογών τους στο είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που ενεργοποιούν, και γενικώς και ως προς την επιλογή των ψηφιακών μέσων.

Τα συμπεράσματα των υπευθύνων του «Διαλόγου» σχετικά με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της κοινότητας ήταν πως αυτή ενίσχυσε την ενδιαθέτη ανανεωτική τάση των εκπαιδευτικών, ενδυνάμωσε την προσοχή τους σε προοδευτικούς παιδαγωγικούς λόγους και τους υποστήριξε στη συστηματοποίηση και την τεκμηρίωση διάχυτων αντιλήψεων, στόχων και προσδοκιών. Ανέδειξε, όμως, ταυτόχρονα πόσο αργή, σύνθετη και μη ευθύγραμμη είναι η διαδικασία μεταβολής της διδακτικής ταυτότητας.

Οι επιφυλάξεις που μπορεί να υπάρχουν, εκ του γεγονότος ότι και τα δύο προγράμματα επιμόρφωσης εντάσσονταν σε πλαίσιο κρατικής παρέμβασης στο χώρο της Εκπαίδευσης, αίρονται από τη διαπίστωση ότι δεν τίθεται θέμα «συμμόρφωσης» των εκπαιδευτικών στο επιθυμητό από τις εκπαιδευτικές αρχές μοντέλο αλλά συνδιαμόρφωσης ενός κοινού πλαισίου αναφοράς με επιστημονική βάση, το οποίο θα εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων.

Η εικόνα που παρουσιάζεται από την έρευνα στα αποθετήρια εκπαιδευτικών σεναρίων δείχνει μια σαφή βελτιωτική τάση και μια προσπάθεια διόρθωσης των κακώς κειμένων από το πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' επιπέδου (2008-2013) ως τη λειτουργία και παραγωγή των σεναρίων του «Διαλόγου» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (2012-2015). Το σημαντικό στοιχείο σ' αυτού του είδους τις έρευνες είναι ότι μελετούν μεγάλο αριθμό σεναρίων εξετάζοντας συγκεκριμένες παραμέτρους και εντοπίζοντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία σε σχέση με τις προδιαγραφές που πλέον έχουν τεθεί μετά από τη συσσώρευση εμπειρίας στον τομέα. Στην παρούσα διατριβή προσπαθήσαμε να απεικονίσουμε με το σχήμα του ρόμβου το αποτύπωμα των δύο κατηγοριών σεναρίων που εξετάσαμε και να αποδώσουμε τις διαφοροποιήσεις στα σημεία που δόθηκε βαρύτητα σε κάθε περίπτωση, τις μετακινήσεις από τον

παραδοσιακό λόγο στον προοδευτικό ή/και τον κριτικό, όπως και τη διαφοροποίηση ως προς την ένταση και την έκταση του εργαλειακού λόγου.

Γεγονός είναι ότι στην Ελλάδα οι εξελίξεις έρχονται, όταν ήδη έχουν πάψει να αποτελούν εξελίξεις στο εξωτερικό. Η καλή πλευρά αυτής της πραγματικότητας είναι πως μπορούμε να επωφεληθούμε από την εμπειρία των άλλων και να αποφύγουμε τα λάθη τους. Από το 2000 και εξής οι έρευνες εστιάζουν στο έργο των εκπαιδευτικών και επιχειρούν να αποκωδικοποιήσουν αυτά που συμβαίνουν στη σχολική αίθουσα. Η διά βίου μάθηση και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεί καυτό θέμα παγκοσμίως και πολύ συχνά συνδέεται με επιχειρηματικά συμφέροντα εκτός της σχολικής κοινότητας. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη αξιοποίηση των ΤΠΕ βρίσκεται στο επίκεντρο αυτού του ενδιαφέροντος εδώ και πολλά χρόνια. Τεράστια ποσά δαπανήθηκαν και άπειρες εργατοώρες για τη μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά των ΤΠΕ.

Ωστόσο, το ανοικτό ερώτημα παραμένει: πώς οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να γίνουν μέρος της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών ως μια εις βάθος, χρήσιμη και διαρκής εμπειρία μάθησης. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται περισσότερο από ευκαιρίες μάθησης που θεμελιώνονται στο δικό τους περιβάλλον, από την ενθάρρυνση να αλλάξουν τις πρακτικές τους με πρωτότυπους τρόπους, μέσα από τη συνεργασία και τις ανταλλαγές ιδεών με συναδέλφους και με την πεποίθηση ότι η νέα γνώση θα είναι όντως χρήσιμη και ευεργετική για τους μαθητές. Έτσι οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης για τη μεταμόρφωση και τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας και της μάθησης προς ένα νέο *ήθος* συνεργασίας, διανεμημένης πρακτικής και συμμετοχής σε ηλεκτρονικά δίκτυα, όπου η γνώση και η τεχνογνωσία μοιράζονται απλόχερα. Ευρύτατη διάδραση, δεκτικότητα στην ανατροφοδότηση, μοίρασμα ειδικών γνώσεων και πόρων, προθυμία να δοκιμάσει κανείς, να συνεργαστεί και να παράσχει υποστήριξη στους συναδέλφους, απολαμβάνοντας τη βαθιά εκτίμηση και την αποδοχή της κοινότητας. Το αποτέλεσμα όλων αυτών: μία σχολική τάξη που δεν αποκλείει κανέναν, δημιουργική και υποστηρικτική τόσο στη μάθηση, όσο και στην προσωπική και συλλογική έκφραση των μαθητών (Knobel & Kalman, 2016).

Πολύ σημαντική, βέβαια, συνεισφορά στην κατανόηση όσων πράγματι συμβαίνουν στις σχολικές αίθουσες προσφέρουν οι προσωπικές μαρτυρίες, ερμηνείες

και εξηγήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ιδιαίτερη σχέση τους με την Ποίηση, την εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους στη διδακτική της μεθοδολογία, τον τρόπο που προετοιμάζονται για το μάθημά τους, τις πηγές που χρησιμοποιούν, την τήρηση ή την απόκλιση από το λογοτεχνικό κανόνα, τη θεωρητική σκευή τους, τη στάση τους απέναντι στο μάθημα, τις διδακτικές τους πρακτικές με ή χωρίς ΤΠΕ και, στην προκειμένη περίπτωση, την αξιολόγηση της συμμετοχής τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα Β' επιπέδου.

Η διαχωριστική γραμμή μεταξύ των δύο τάσεων και στάσεων έναντι της διδακτικής προσέγγισης της Ποίησης και της Λογοτεχνίας, την οποία παρατηρήσαμε να διατρέχει τη βιβλιογραφία και τα ερευνητικά δεδομένα μας, είναι υπαρκτή και φανερή και στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Μπορούμε παραλλήλως να διακρίνουμε τρεις λόγους: τον παραδοσιακό, τον προοδευτικό και τον κριτικό, ενώ παράλληλα συνυπάρχει και ο εργαλειακός. Παρότι πρόκειται για ένα ομοιογενές δείγμα, αφού υπάρχει κοινή ηλικία, φύλο, έτη και τόπος υπηρεσίας, συγκεκριμένου είδους πανεπιστημιακή εκπαίδευση και υπηρεσιακή επιμόρφωση, συμμετοχή στο ίδιο επιμορφωτικό πρόγραμμα Β' επιπέδου, εντούτοις φαίνεται η διαφορά στη θεώρηση της λογοτεχνίας ως «προϊόντος» από κάποιες εκπαιδευτικούς του δείγματος και στην προϊούσα θεώρησή της από κάποιες άλλες ως κοινωνικής και πολιτισμικής πρακτικής, χωρίς, όμως, να υπάρχει πλήρης θεωρητική ενημέρωση και τεκμηρίωση πάνω σ' αυτό. Παρατηρούμε τη σταδιακή αλλαγή των αντιλήψεών τους, την οποία αποδίδουν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' επιπέδου, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει ότι ο πρωταρχικός στόχος του προγράμματος ήταν αυτός. Απλώς, μέσω αυτού, αναδύθηκαν στην επιφάνεια οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στους τομείς της Παιδαγωγικής και της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, ανάγκες που οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν μόνοι τους τις περισσότερες φορές να καλύψουν. Αναφέρονται σε εμπνευσμένους καθηγητές τους στο Πανεπιστήμιο κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα και στην έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας.

Το μοντέλο του εκπαιδευτικού που φαίνεται να κυριαρχεί είναι αυτό του εκπαιδευτικού-ενορχηστρωτή, ο οποίος παίρνει όλες τις κρίσιμες αποφάσεις σχετικά με το μάθημα, την επιλογή των κειμένων, του υλικού και των δραστηριοτήτων. Επιβεβαιώνεται από τα λεγόμενά τους η κυριαρχία του εμπειρισμού στο ελληνικό σχολείο, αποτελέσματα του οποίου είναι η εμμονή του εκπαιδευτικού σε

καθιερωμένα και παραδοσιακά μοντέλα παιδαγωγικής, ο εγκλωβισμός του στην προσωπική του εμπειρία και ο περιορισμός των δυνατοτήτων παρέμβασής του στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις. Ωστόσο σταδιακά αυτή η κατάσταση αλλάζει, καθώς έχουν υπάρξει πολλά επιμορφωτικά προγράμματα, πολλοί εκπαιδευτικοί προχώρησαν σε μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές και πολλές εκπαιδευτικές έρευνες διεξάγονται στις σχολικές αίθουσες. Τονίζεται, βέβαια, ότι η ευθύνη δεν βαρύνει εξολοκλήρου τον εκπαιδευτικό. Η μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας δεν αποτελεί πανεπιστημιακό μάθημα σε όλες τις ανώτατες σχολές που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς, ούτε και αντικείμενο κατάρτισης για τους ήδη υπηρετούντες στην εκπαίδευση. Συνεπώς, οι εμπειρίες από τα μαθητικά και φοιτητικά χρόνια των εκπαιδευτικών και η μίμηση, ή και η αποφυγή αυτής, συγκεκριμένων δικών τους δασκάλων και των διδακτικών μεθόδων που εκείνοι χρησιμοποιούσαν, αναδεικνύονται πολύ ισχυροί παράγοντες διαμόρφωσης του διδακτικού τους προφίλ.

Ο σχεδιασμός του μαθήματός τους και οι παράμετροι τις οποίες λαμβάνουν υπόψη, η σχετική προετοιμασία τους και οι πόροι –ψηφιακοί ή μη-, η στοχοθεσία τους, το θεωρητικό τους πλαίσιο, η συμμόρφωσή τους με τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών και τις οδηγίες διδασκαλίας, όλες εντέλει οι πλευρές που αφορούν τον εκπαιδευτικό ως σχεδιαστή και διαμορφωτή του μαθήματός του, κατεβλήθη προσπάθεια να αποτυπωθούν και να ερμηνευθούν. Σύμφωνα με τη Φρυδάκη, κάθε θεωρητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία οφείλει να αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού, καθώς οι δράσεις που επιλέγονται θεωρούνται ως πειραματικές και τα αποτελέσματά τους (χρειάζεται να) αποτιμώνται κριτικά. Πολλοί μελετητές και εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει τις επιφυλάξεις τους, ακόμη και το φόβο και την εχθρότητά τους, σχετικά με την ενθουσιώδη υιοθέτηση ή τη στερεότυπη εκδοχή κάποιας θεωρίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Βέβαια, οι γνώσεις αναφοράς ενός γνωστικού αντικείμενου δεν αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας αλλά απαραίτητη υποδομή του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία (Φρυδάκη, 2003:89-94).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής έχουν επίγνωση του γεγονότος ότι συνδυάζουν τις θεωρίες διδακτικής της Λογοτεχνίας και ότι μπορεί σε διαφορετικές φάσεις της διδασκαλίας να κυριαρχεί κάποια απ' αυτές, κάτι που θεωρείται ως δομική ευελιξία και ως προσαρμογή των θεωριών της λογοτεχνίας στην επιθυμητή ή θεωρούμενη ως κατάλληλη διδακτική πρακτική που προτίθενται να εφαρμόσουν. Ωστόσο, από τον τρόπο που περιγράφουν τις διδακτικές πρακτικές τους, αλλά και

από τις ρητές αναφορές τους, προκύπτει ότι τις περισσότερες φορές η θεωρία που επιλέγεται είναι εκείνη της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Στο σχεδιασμό της διδακτικής τους προσέγγισης τίθενται ως στόχοι η συνεργασία των μαθητών, η αξιοποίηση του γνωστικού επιπέδου τους, ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους, η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και ο κριτικός γραμματισμός, ενώ ταυτοχρόνως συνδέουν τους στόχους που έχουν θέσει με τις δραστηριότητες που προτείνουν στους μαθητές και αντιλαμβάνονται ότι οι επιλογές τους αυτές αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες θεωρητικές αντιλήψεις.

Παρούσα είναι, όμως, και η βιωμένη διδακτική πορεία των μαθητικών-φοιτητικών χρόνων, κατά την οποία το σχέδιο μαθήματος ξεκινά από τα βιογραφικά στοιχεία του ποιητή, συνεχίζεται με τα στοιχεία της εποχής και τις συνθήκες σύνθεσης του ποιήματος και ολοκληρώνεται με την ερμηνευτική του προσέγγιση. Αυτός είναι ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε παραπάνω η λέξη «προϊούσα», για να περιγράψει τη φάση κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται στο μεταίχμιο μεταξύ των δύο λόγων: ενώ αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα να προχωρήσει σε ό, τι συνεπάγεται η θεώρηση «το κείμενο για τον αναγνώστη», υπάρχει μια ισχυρή τάση που τον/την κατευθύνει στην παραδοσιακή θεώρηση «το κείμενο για τον εαυτό του και με τον συγγραφέα του». Και, επειδή η παραδοσιακή θεώρηση συνδέεται στενά με παρωχημένες διδακτικές μεθοδεύσεις, ακαδημαϊσμό και δασκαλοκεντρισμό (Φρυδάκη, 2003:96), είναι λογικό να διχάζονται οι απόψεις όταν τίθεται το δίλημμα των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της Λογοτεχνίας σε Πανελλαδικό επίπεδο. Τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την εξέταση του μαθήματος ουσιαστικά στηρίζονται, συνοψίζονται και συμπυκνώνονται στον ακόλουθο συλλογισμό: η αξία και το κύρος της Ποίησης ως διδακτικού αντικειμένου πραγματώνονται και επισφραγίζονται μέσα από τη διαδικασία των Πανελλαδικών εξετάσεων, όπως κάθε μάθημα με αξία και κύρος (Τσιρώνης, 2004).

Το θέμα αυτό μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο της ταυτόχρονης λειτουργίας και επίδρασης δύο παιδαγωγικών λόγων, οι οποίοι εκβάλλουν στην επιτέλεση ανταγωνιστικών ταυτοτήτων (Μάτος & Συμεωνίδης, 2015). Την πρώτη ταυτότητα πραγματώνουν οι εκπαιδευτικοί που φυσικοποιούν τη διδασκαλία με βάση την κυρίαρχη υλοκεντρική και εξετασιοκεντρική λογική, ενώ την άλλη εκείνοι που αντιτάσσονται σ' αυτή τη λογική και προτιμούν διαφορετική προσέγγιση της

Ποίησης, η οποία να αναδεικνύει αφενός την αξία της ως τέχνης και αφετέρου να οδηγεί τα παιδιά προς την Ποίηση και όχι να τα απομακρύνει.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αλλαγή του προφίλ τους ως φιλολόγων μέσα από το εξάμηνο πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Θεωρούν γενικώς την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ως διαδικασία προσωπικής εξέλιξης και επέκτασης που οδηγεί στην αυτοβελτίωση και αναφέρονται αναλυτικά στα αίτια της αλλαγής, στους τρόπους και τα επίπεδα που αυτή συμβαίνει και στο πώς βιώνουν την αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές τους, εγκαταλείποντας τον αρνητισμό ή τυχόν τεchnοφοβικές τάσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές ωθούν τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μέσα και μεθοδολογία, ενώ σε άλλες ο εκπαιδευτικός, ερχόμενος σε επαφή με τον επιστημονικό λόγο του επιμορφωτικού υλικού σχετικά με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του γνωστικού του αντικειμένου, αποφασίζει να επιχειρήσει διαφοροποιημένες πρακτικές και να χρησιμοποιήσει άλλα μέσα και μεθόδους στη διδασκαλία του, λαμβάνοντας ενθάρρυνση και θετική ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους και τον επιμορφωτή του.

Οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην εξοικείωση με τις θεωρίες μάθησης και τον θεωρητικό λόγο περί Ποίησης και Λογοτεχνίας, αξιολογούν ως κορυφαίο είδος γραμματισμού τον κριτικό, τον οποίο θέτουν ως βασικό στόχο της διδασκαλίας τους (με ή χωρίς Τ.Π.Ε.). Θεωρούν πως η αρμονία μεταξύ θεωρίας και πράξης που υπήρχε στο επιμορφωτικό υλικό και στον γενικότερο σχεδιασμό του προγράμματος συντέλεσε στην κατανόηση της θεωρίας και τη μετουσίωσή της σε πράξη. Κυρίως αναφέρονται στη βαθειά κατανόηση και εφαρμογή των αναγνωστικών θεωριών, με συνέπεια την εγκατάλειψη του δασκαλοκεντρικού μοντέλου προς όφελος μιας περισσότερο συμμετοχικής διαδικασίας προσέγγισης του κειμένου, όπου ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον αυθεντία αλλά ισότιμος συζητητής και συμμετέχων στη διαδικασία οικοδόμησης νοήματος εντός της σχολικής τάξης.

Οι συζητήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος σχετικά με τις καινοτομίες που ήθελαν να εισαγάγουν στη διδακτική τους πρακτική αλλά δίσταζαν για διάφορους λόγους, οδήγησαν σε ένα αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς για τις επιχειρούμενες παρεμβάσεις. Επιπλέον, αντιλήφθηκαν ότι η εμμονή στην κατά γράμμα τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και στην απρόσκοπτη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης δεν σημαίνει απαραίτητως ποιοτική διδασκαλία, αντίθετα

απομακρύνει τους μαθητές και λειτουργεί ως αντικίνητρο για την ενεργητική συμμετοχή τους στο μάθημα.

Ως εκ τούτου, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως, αν μας ενδιαφέρει να εφαρμόσουμε στην τάξη μας τα διδάγματα των αναγνωστικών θεωριών και των κριτικών προσεγγίσεων ως προς την Ποίηση, αν μας ενδιαφέρει να διδαχθεί ο μαθητής και όχι το κείμενο, τότε οι ΤΠΕ μπορούν να μας προσφέρουν τις τεχνικές δυνατότητες και τα εργαλεία για μια αποτελεσματικότερη προσέγγιση. Έχοντας, λοιπόν, λάβει υπόψη όλη τη σχετική βιβλιογραφία και τις έρευνες που διενεργήθηκαν, αλλά και καταγράφηκαν, στα πλαίσια της συγκεκριμένης διατριβής, θα πρέπει να διατυπώσουμε συνολικά τη θέση μας σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μακριά από τη λογική του τεχνολογικού ντετερμινισμού και του εργαλειακού λόγου, και αναγνωρίζοντας πως οι κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές στην εποχή μας, και η Ποίηση μεταξύ αυτών, σε ένα μεγάλο μέρος τους διαμεσολαβούνται από τις Τ.Π.Ε., υποστηρίζουμε την άποψη ότι αυτό που πράγματι έχει σημασία δεν είναι τόσο τα μέσα, όσο το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται η διδακτική μετάθεση της Ποίησης. Ένα πλαίσιο που καθορίζεται και περιορίζεται από τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες, οι οποίες με τη σειρά τους επικαθορίζουν τα προτάγματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το ζήτημα είναι ο εκπαιδευτικός, αλλά και οι μαθητές στη συνέχεια, να επιζητήσει την απελευθέρωσή του από την κυριαρχία του πλαισίου πάνω του, με στόχο, αφενός, την ωριμότητα, την ενδυνάμωση και τον αυτο-καθορισμό του και, αφετέρου, την εξασφάλιση της ισότητας ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις όλων, δηλαδή, από πολιτική σκοπιά, αλλαγή της κοινωνίας (Μπονίδης, 2009).

Συνεπώς, αυτό που πρέπει να εξετάζεται και να μας ενδιαφέρει ως εκπαιδευτικούς και πολίτες δεν είναι το δέντρο αλλά το δάσος: είναι η λογική που διέπει τα εκπαιδευτικά συστήματα μέσα στα πλαίσια μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, η οποία επιτάσσει την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της αγοράς και καθορίζει ποιες γνώσεις και σε ποιες συνθήκες είναι αξιόλογες, χρήσιμες ή και απαραίτητες. Συμπεριλαμβάνεται, όμως, η Ποίηση σ' αυτή την κατηγορία; Μας αφορά απόλυτα το γεγονός ότι η εκπαίδευση μετατρέπεται σε κατάρτιση ενώ η γνώση ταυτίζεται με μια εργαλειακή προσέγγιση δεξιοτήτων και αντιμετωπίζεται ως καταναλωτικό προϊόν, το οποίο πολλές φορές υποβιβάζεται σε κατοχή πληροφορίας,

και ως κεντρικός πόρος ανάπτυξης, πρακτικά ελέγξιμος, χρηστικός και εκμεταλλεύσιμος. Μπορεί η Ποίηση να λειτουργήσει σ' αυτό το ασφυκτικό πλαίσιο;

Επομένως, η αιχμή του δόρατος θα πρέπει να στραφεί στη θεώρηση της εκπαίδευσης ως προϊόντος ή επένδυσης και του σχολείου ως συστήματος διανομής προϊόντων σε πελάτες ενώ ο αγώνας των εκπαιδευτικών και των ανθρώπων του πνεύματος γενικώς οφείλει να διεκδικεί μια εκπαίδευση βασισμένη στα ανθρωπιστικά ιδανικά, η οποία, αλλάζοντας τη Γραμματική της, θα μπορέσει να ξεφύγει από τον προκαθορισμένο ρόλο της ως μηχανισμού αναπαραγωγής του κυρίαρχου συστήματος και παράγοντα διατήρησης και νομιμοποίησης της κοινωνικής ανισότητας.

Καθώς το τελικό βάρος της ευθύνης πέφτει αναγκαστικά στους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσαμε να προτείνουμε, ειδικά για τους Φιλολόγους, μία υποχρεωτική και δωρεάν επιμόρφωση σε τομείς όπως οι λογοτεχνικές θεωρίες, οι πολιτισμικές σπουδές, η Παιδαγωγική θεωρία, η Ιστορία και η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και η Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας. Την επιμόρφωση σκόπιμο θα ήταν να αναλάβουν τα Πανεπιστήμια της χώρας, τα οποία και θα έκριναν με ποιους τρόπους θα μπορούσε να υλοποιηθεί το εγχείρημα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν όλα εκείνα τα εφόδια που χρειάζονται ώστε, με συμμετοχικό και συνεργατικό τρόπο, να μπορούν να αποφασίσουν από κοινού, και μεταξύ τους και με τους μαθητές τους, τι θα διδαχθεί, πώς και με ποια μέσα, στα πλαίσια ανοικτών αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία εξασφαλίζουν παιδαγωγική αυτονομία στον εκπαιδευτικό και θέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον μαθητή και την εκπαιδευτική διαδικασία. Καίριας σημασίας είναι αυτό που καταθέτει ο Luke ως εμπειρία από την αυστραλιανή εκπαίδευση: εκπαιδευτικοί και μαθητές, πανεπιστημιακοί και εκπαιδευτικοί αναμειγνύουν, σχηματοποιούν και ανασχηματίζουν θεωρίες και πρακτικές με έξυπνους, σύνθετους και νεωτεριστικούς τρόπους. Η δε ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τη θεωρία και των πανεπιστημιακών να συζητούν για τη θεωρία με κατανοητό τρόπο υπήρξε ζήτημα κεφαλαιώδους σημασίας (Luke, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, ειδικά για τη Λογοτεχνία, θα μπορούσε να υπάρχει ένα μη στοχοθετικό πρόγραμμα, το οποίο θα βασίζεται σε θεματικές ενότητες-προβληματικές (με την έννοια του συνόλου προβλημάτων, ιδεών, ερωτημάτων που αναφέρονται σε ένα θέμα, σε ένα πεδίο ή σε μια περιοχή της σκέψης), όπως περίπου

συμβαίνει με το πρόγραμμα της Α' Λυκείου. Σύμφωνα με το Μοντέλο Διαδικασίας του Stenhouse, το οποίο αξιοποιείται στην ανάπτυξη ή και την αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών, ο σκοπός του προγράμματος των ανθρωπιστικών σπουδών είναι να αναπτυχθεί η κατανόηση των ανθρωπίνων πράξεων, των κοινωνικών καταστάσεων και των ηθικών θεμάτων που προκύπτουν από και εντός αυτών, μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου (Stenhouse, 1971:155). Η συγκεκριμένη λογική υπάρχει και στην παιδαγωγική του Freire, όπου ο διάλογος δεν αποτελεί μόνο μεθοδολογικό εργαλείο αλλά κυρίως επιστημολογική θέση, και η εκπαίδευση αποτελεί ταυτόχρονα διαδικασία μάθησης αλλά και πολιτική και αισθητική πράξη. Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν χρειάζονται συμπεριφοριστικοί στόχοι, εφόσον το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη λογική συνέπεια μεταξύ της μαθησιακής διαδικασίας και του στόχου που συναρτάται προς αυτή, παρά σε προαποφασισμένες παρατηρούμενες συμπεριφορές που προκύπτουν από επίσης έξωθεν προαποφασισμένους στόχους (Τσάφος, 2004).

Η διαδικασία που πρότεινε ο Stenhouse και δοκιμάστηκε στο Humanities Curriculum Project προέβλεπε τον ορισμό γενικών σκοπών και αρχών διαδικασίας, καθορισμό εννοιών-κλειδιών και ανάπτυξη στρατηγικών δράσης, αξιοποιώντας ποικίλο υλικό που μελετάται στην αίθουσα και το οποίο εισάγει και ανατροφοδοτεί τον προβληματισμό των μαθητών. Τελικός στόχος είναι πάντοτε η γνώση και η κατανόηση της διαδικασίας και της δράσης εντός αυτής. Η σκέψη και η κρίση αποτελούν τη βάση των μαθησιακών εμπειριών και στη λογική αυτή οι μέτοχοι της διαδικασίας, εκπαιδευτικός και μαθητές, είναι ελεύθεροι να εισαγάγουν τους κατάλληλους πόρους, μεθοδολογίες, τεχνικές και τεχνολογία, ώστε να καλύψουν τις συγκεκριμένες ανάγκες τους και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επαφή με την Ποίηση, αποφεύγοντας τη χρήση της τεχνολογίας για την τεχνολογία.

Κατόπιν της υλοποίησης αυτών των προτάσεων μπορεί κανείς να ελπίζει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θα είναι σε θέση να στοχάζονται κριτικά, ώστε να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές και να αναγνωρίζουν κατά πόσον οι επιλογές αυτές απλώς διαιωνίζουν παλαιού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις ή αντιθέτως προσδίδουν προστιθέμενη αξία στις διδακτικές πρακτικές τους. Κατ' αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός, απαλλαγμένος από το άγχος και το βάρος της αυθεντίας και λειτουργώντας ως συντονιστής της συζήτησης μεταξύ των μαθητών, απολαμβάνει

την πολυπόθητη αυτονομία του, αναλαμβάνει τον διπλό ρόλο του παραγωγού και του καταναλωτή της εκπαιδευτικής θεωρίας και μετατρέπεται σε συντελεστή της κοινωνικής αλλαγής. Όσο για το μέλλον της Ποίησης στην εποχή της τεχνολογίας, ο Ελύτης μεταδίδει την αισιοδοξία του:

«Έχει το δικαίωμα να ελπίζει κανείς ότι, ανάμεσα από τα φοβερά κυκλοτρόνια και τους ηλεκτρονικούς εγκεφάλους, μια μέρα, όπως ανάμεσα από δύο μαλτεζόπετρες, θα ξεφυτρώσει πάλι, σαν καταπόρφυρη παπαρούνα, η Ποίηση».



ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΗ:

Όλοι οι δικτυακοί τόποι που αναφέρονται στη διατριβή ελέγχθηκαν εκ νέου τον Ιανουάριο του 2018.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α) Της νύφης που κακοτύχησε (Γ. Σουμελίδου)

4. — ΤΗΣ ΝΥΦΗΣ ΠΟΥ ΚΑΚΟΤΥΧΗΣΕ.

Δημῶδες.

Εἶναι ἀπὸ τὰ ἐθνικὰ ἡμῶν ᾄσματα, τὰ ὅποια λέγονται *παρολογές*. Τὰ ᾄσματα αὐτὰ ἔχουν ὑπόθεσιν ἰδεώδη ἢ πεπλασμένην. « Ἡ δὲ φαντασία τοῦ λαοῦ ἐκδηλώνεται εἰς αὐτὰ μετὰ περισσῆς ποικιλίας, ἐλευθερίας καὶ δυνάμεως » ἰδὲ Ν. Πολίτου ἐκλογαὶ ἀπὸ τὰ τραγούδια τοῦ Ἑλλ. λαοῦ. 8 (σελ. 121).

Ἡ κυρὰ Ρήνη τοῦ Κριτοῦ, τοῦ Δούζα θυγατέρα,
χρόνους τῆς γράφουν τὰ προικιά, χρόνους τὰ πανωπροίκια,
καὶ τὰ κορυφὰ τῆς μάννας τῆς λογαριασμοὺς δὲν ἔχουν.
Τῆς δίνει κ' ὁ πατέρας τῆς κοράβι ἀρματωμένο,
τῆς δίνουν καὶ τὶ δέροφια τῆς ἀμάξι φορτωμένο, 5
τῆς δίνει κ' ἡ μαννοῦλα τῆς τάσι μαργαριτάρι,
χρυσὸ θρονὶ νὰ κάθεται, μῆλο χρυσὸ νὰ παίζει,
καὶ μοῦλα χρυσοκάπουλη νὰ περπατῇ καβάλλα.

Μὰ ἦρθε ὁ καιρὸς ὁ δίσεχτος, χρόνιά κατακαϊμένα,
πῆραν τὰ χρέγια τὰ προικιά, πῆρε τὰ πλούτη ἡ ἀρρώστια, 10
καὶ μπῆκε ὁ ἄντρας πιστικὸς κ' ἡ νύφη ξενοῦφαίνει.
Μιὰ Κυριακὴ καὶ μιὰ Λαμπρὴ, μιὰ πύσημον ἡμέρα,

Ψηφιοποιήθηκε ἀπὸ τὸ Ἰνστιτούτο Ἑκπαιδευτικῆς Πολιτικῆς

τὴν πῆρε τὸ παράπονο, πίκρα πολὺ μεγάλη,
σταυρόδεσε τὰ χέρια τῆς ἑς ταῖταῖρι τῆς πηγαίνει.
15 «Θέλω νὰ πάω ἑς τὴ μάinna μου, καλέ μ', ἑς τὰ γονικά μου,
— Ἀρχόντισσα σ' ἔφερα δῶ, φτωχή ποῦ θὰ σὲ πάω ;
— Συνόριασέ μου τὰ βουνά, καὶ πάγω μοναχή μου».

Ράχη σὲ ράχη ἀκκούμπησε, λιθάρι σὲ λιθάρι,
καὶ πῆγε κι' ἀπακκούμπησε ἑς τῆς μάnnas τῆς τὴν πόρτα.
20 Σ' τὸ δρόμο νόπου πῆγαινε ἑς τὰ δάση ὅπου περνοῦσε,
παρακαλοῦσε τὸ θεὸ μὲ πικραμένα χεῖλη.
«Θέ μου, νὰ βρῶ τὲς δοῦλες μου καὶ νὰ μὴ μὲ γνωρίσουν.»
Κι' ὁ θιὸς τήνε συνάκουσε κ' ἡ δέσποινα τοῦ κόσμου,
κ' ἠῦρε τὲς δοῦλες τοῦ σπιτιοῦ ἑς τὴ βρύση ποῦ λευκαίνουν.
25 «Ὡρα καλὴ σας, λυγερές, ὦρα καλὴ, κοπέλλες.»
— «Καλὸ ἑς τὴ τὴν ξενοῦλα μας, τί θέλεις, τί γυρεύεις ; »
— «Νὰ πιῶ νερὸ γιατί διψῶ, κι' ἀπὲ σᾶς συντυχαίνω.
Νὰ πῆτε τῆς κυρούλας σας, δοῦλα τῆς νὰ μὲ πάρη.»
— «Ξένη μ', κοπέλλες ἔχουμε, κοπέλλες καὶ κοπέλλια,
30 καὶ σένα τί σὲ θέλουμε, σὰν τὶ δουλειὰ νὰ κάνης ; »
— «Ξέρω νὰ ὑφαίνω ἑς τὸ βλαττί, νὰ ὑφαίνω ἑς τὸ βελουδο.»
Χρυσὰ παπούτσια φόρεσε πάει νὰ ἰδῇ τὴ δοῦλα.
«Ποιά ναι ποῦ ὑφαίνει ἑς τὸ βλαττί, ποῦ ὑφαίνει ἑς τὸ βελουδο;
Κεῖνη ποῦ ὑφαίνει ἑς τὸ βλαττί, ποῦ ὑφαίνει ἑς τὸ βελουδο,
35 εἶναι μακριὰ στὴν ξενιτειά, εἶναι μακριὰ ἑς τὰ ξένα.
Σύρτε νὰ τήνε βάλετε ἑς τὸν ἀργαλειὸ τῆς Ρήνης,
γιὰ νὰ ξυφάνη τὸ χρυσὸ ποῦ εἶναι μισοφτειασμένο.»

Τὴν πῆραν καὶ τὴ βάλανε ἑς τὸν ἀργαλειὸ νὰ ὑφάνη,
κι' ὥριο τραγοῦδι ἀρχίνησε, σὰ νὰ ἦταν μοιρολόγι,
40 «Διασίδι, πολυδιάσιδο, καλοῦ καιροῦ διασμένο,
διασίδι, ὅταν σὲ διάζουμουν ἦρθαν οἱ συμπεθέροι,
διασίδι, ὅταν σ' ἐτύλιγα ἦρθαν μ' ἀρραβωνιάσαν,
κι' ὅταν σὲ μισοκόπισα ἦρθαν γιὰ νὰ μέ πάρουν,
κ' ἡ μοῖρα μου τὸ ἠθέλησε νὰ ρθῶ νὰ σὲ ξυφάνω ! »

Κυρά ψηλά ἦταν τ' ἄκουσε καὶ τῆς ἀπολογήθη. 45
 «Δοῦλα, ποῦθ' εἶν' ὁ τόπος σου, ποῦθ' εἶν' τὰ γονικά σου;»
 — Ἡ μάννα μου Γιαννιώτισσα κι' ὁ κύρης μου ἀπ' τὴν Πόλη.
 κ' ἐγώ εἰμαι ἡ Ρήνη ἡ λυγερή, ἡ Ρήνη ἡ μαυρομάτα.»
 Κ' ἡ μάννα της κατέβηκε καὶ τὴν σφιχταγκαλιάζει.
 Τὶς σκλάβες της ἐμίλησε, τὶς δοῦλες της φωνάζει. 50
 «Βάλτε νερὸ καὶ λοῦστε τὴν, σύρτε τὴν τὸ χαμάμι,
 ἀλλάχτε τὴν, στολίστε τὴν τὴν πρώτη τὴ στολή της,
 καὶ νὰ βαρέσουν τὰ ὄργανα καὶ τὰ γλυκὰ παιχνίδια.»

(ΑΝΑΛΥΣΙΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ)

Ποία ἡ γενικὴ ἐντύπωση;	Ὁλον τὸ ποίημα χαρακτηρίζει ἀρχοντικὴ λεπτότης, εὐγένεια καὶ τρυφερότης τοῦ μᾶς εὐχαριστεῖ καὶ συγκινεῖ.
Ποία ἡ κυρία ἰδέα;	Ὁ ποιητὴς ἤθελε νὰ δώσῃ μίαν συγκινητικὴν εἰκόνα ἀρχοντικῆς μάννας, ἡ ὁποία ὑποδέχεται κακοτυχήσασαν κόρη.
Ποία ἡ οἰκονομία τοῦ μύθου;	Ἡ κυρά Ρήνη, πλουσία κόρη, παντρεύεται στὰ ξένα. Χάνει ἐκεῖ τὰ καλὰ της· ἀναγκάζεται νὰ ξενοδολεύῃ αὐτὴ καὶ ὁ ἄνδρας της· ἐπιστρέφει ἀγνώριστη εἰς τὰ γονικά της, προσλαμβάνεται ὡς δοῦλα καὶ ὑφαίνουσα εἰς τὸν ἀργαλειό της τὸ ὕφασμα, τὸ χρυσὸ τοῦ εἶχεν ἀψήσει μισοφτειασμένο, ἀναγνωρίζεται ἀπὸ τὸ τραγούδι της.
Πῶς προκαλεῖται ἡ συμπλοκή πρὸς τὴν νέαν καὶ τὸ ἐνδιαφέρον;	Τὰ προικιά, τὰ πανωπροίκια, τὰ δῶρα τῶν οἰκείων ἔχουν μυθικὸν πλοῦτον. — Ἡ δυστυχία δὲν προέρχεται ἐξ ὑπαιτιότητος αὐτῶν (καιρὸς δίσεχτος, χρόνια κατακαῖμένα, ἀρρώστιες πῆραν τὰ πλούτη) — Εἶναι γενναῖοι καὶ οἱ δύο εἰς τὴν συμφορὰν (μπῆκε ὁ ἄντρας πιστικὸς κ' ἡ νύφη ξενοῦφαίνει) — εἶναι ὑπερήφανοι καὶ οἱ δύο (ἀρχόντισσα σ' ἔφερα δῶ, φτωχὴ

Υπάρχει ἐνό-
της ;

Ποικιλία ;

Ποῖα αἰσθήμα-
τα ἐξαίρον-
ται ;

Τὸ ὕφος.

Ὡραῖαι ση-
ναὶ καὶ φρά-
σεις.

ποῦ θὰ σὲ πάω ; — Θέ μου νὰ βρῶ τὶς δοῦλες μου καὶ νὰ μὴ μὲ γνωρίσουν).

Ὅλα τὰ τμήματα τῆς δραματικῆς ταύτης ἱστορίας συνδέονται ἁρμονικὰ πρὸς ἀλλήλα, α (1-8) ἡ ἀρχικὴ εὐτυχία ἐξεικονιζομένη εἰς τὰ πλούσια προικὰ καὶ δῶρα, β (9-17) ἡ δυστυχία καὶ ἡ ἀπόφασις τῆς ἐπιστροφῆς, γ (18-37) ἡ ἀγωνία τῆς ἐπανόδου καὶ ἡ πρόσληψις εἰς τὴν ὑπηρεσίαν καὶ δ (38-54) τὸ τραγοῦδι στὸν ἀργαλειὸ καὶ ἡ ἀναγνώρισις.

Ἡ περιγραφή τῆς προίκας, τῆς ἐγκατεργασίας εἰς τὴν δυστυχίαν, τῆς βρύσης μὲ τὰς λυγερὰς κοπέλλας, τῆς κυρᾶς ποῦ καταθαίνει μὲ τὰ χρυσὰ παπούτσια, τοῦ τραγοῦδιος κτλ. ὅλα παρουσιάζουν γραφικωτάτας εἰκόνας.

Ἡ τρυφερὰ στοργὴ τῆς μάνας πρὸς τὴν κόρην κατὰ τὴν παντρεῖα καὶ μετὰ τὴν ἐπιστροφήν. Ὁ ἀμοιβαῖος σεβασμὸς καὶ ἡ ἀγάπη τῶν συζύγων.

Ὁ δι' ἄλο γος παρεμβαλλόμενος πολλαχοῦ καθιστᾷ ζωηροτέραν τὴν ἀφήγησιν.

Ἐπίσης ἡ ἐπαναφορά καὶ αἱ ἐπαναλήψεις τῆς αὐτῆς λέξεως ἢ συνωνύμων ἐκφράσεων: τῆς δίνει... τῆς δίνουν... τῆς δίνει. Χρόνους τῆς γράφουν τὰ προικὰ, χρόνους τὰ πανωπροίκια. ὁ καιρὸς ὁ δίσεχτος, χρόνιὰ κατακαϊμένη. τὴν πῆρε τὸ παράπονο, πίκρα πολὺ μεγάλη. κοπέλλες ἔχουμε, κοπέλλες καὶ κοπέλλια κτλ.

Ἡ ποικιλία τῆς συνθέσεως: χρυσὸ θρονὶ—μῆλο χρυσό. καράβι ἀρωματωμένο... ἀμάξι φορτωμένο... τάσι μαργαριτάρι κτλ.

Ἐκφραστικώτατος ὁ στίχος: καὶ τὰ κορυφὰ τῆς μάνας τῆς λογαριασμοὺς δὲν ἔχουν.

Ὁ τρόπος τῆς ἀναγνώσεως μαρτυρεῖ ὅλην τὴν ἀγάπην τῆς μάνας. Δέχεται τὴν ξένην διότι λέγει «πῶς ὑφαίνει στὸ βλαττί, στὸ βελουδο» μολονότι δι' αὐτὴν μία μόνη εἶναι ποῦ ὑφαίνει στὸ βλαττί καὶ στὸ βελουδο, ἡ κόρη τῆς, καὶ ἐκεῖνη εἶναι μακριὰ στὰ ξένα. Διὰ τοῦτο τὸ τραγοῦδι ζωντανεύει ἀμέσως τὰς ἀναμνήσεις τῆς καὶ ἡ ἀναγνώρισις ἐπέρχεται φυσική, πειστική.

Ἡ γλῶσσα.

Εἶναι διαλεκτικοὶ οἱ τύποι θρονί, χορία, θιός, ἀπέ· τὸ διάζουμαι εἶναι ἀρχαία λέξις διάζομαι, διασίδι, διάσμα, πολυδιάσιδο,

*Ἰδιαιτέρα πα-
ρατήρησις.*

Τὸ ποίημα μὲ τὰ Βυζαντινά του ὀνόματα (Δού-
κας, Κριτῆς) τὸν ἄφθονον πλοῦτον, τὸ πλῆθος τῶν
δούλων (κοπέλλες καὶ κοπέλλια) διασώζει ἀναμνή-
σεις πλουσίων εὐδαιμόνων χρόνων, τῶν χρόνων τῆς
αὐτοκρατορίας.

Β) Γενικό σχέδιο διδασκαλίας ποιήματος (Κ. Λουκά)

Θ. ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ

Τάξη	: Δευτέρα
Μάθημα	: Νεοελληνικά 'Αναγνώσματα
Διδακτέα ενότητα	: Ένα απλό λυρικό ποίημα
Μέθοδος	: Έρμηνευτική - Κατανοούσα
Πορεία	: Τριμερής (Θεώρηση - Ένθεώρηση - Αξιολόγηση).
Μορφή	: Καθοδηγούμενη αύτενέργεια.

1. Προεργασία του διδάσκοντος

Ο διδάσκων θα πρέπει να έχει υπόψη του τα όσα αναφέραμε στο αντίστοιχο στάδιο προετοιμασίας κατά την ανάπτυξη του γε-

1. « Κατά την νεότεραν εποχήν εις τὰ 'Αναγνωστικά περιελαμβάνονται μόνον πεζά, ελάχιστα δὲ ποιήματα ἠθικοπλαστικοῦ περιεχομένου, ἐφ' ὅσον ἡ λογοτεχνία καὶ ἡ ποίησις κατετάσσοντο ἐπὶ τοῦ 'Ερβάριου εἰς τὰ φρονηματιστικὰ μαθήματα. Ἀπὸ τοῦ 1910 ὅμως μὲν τὴν ἀνάπτυξιν τῶν καλλιτεχνικῶν τάσεων καὶ τὴν ἐμφάνισιν τοῦ ἐξπρεσιονισμοῦ, ἡ καλλιτεχνία εἰσέρχεται εἰς τὰ 'Αναγνωστικά ». Κ. Γεωργοπούλου, ἐνθ' ἀν. σ. 97

429

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

2. Διδασκαλία

I. Προπαρασκευή¹

III. Ἑμβάθυνση²

A. Πρώτη φάση γνωσιολογική

α) . . . β) . . . γ) . . . δ) . . . ε) Ἡ διασαφήνιση τῶν ποιητικῶν συμβόλων «Εἶναι ἀδύνατον νὰ γνωρίζῃ ἀπὸ τὴν ἀναστροφὴν ἢ νὰ κατανοήσῃ αὐτενεργῶς τὴν τιμὴν τῶν ἐκφραστικῶν (ποιητικῶν) συμβόλων. Ἡ ποίησις εἶναι τέχνη τοῦ λόγου, τὸ πρόβλημα δὲ τοῦ καλλιτέχνου εἶναι νὰ δίδῃ νέαν τιμὴ εἰς τὰ σύμβολα τῆς ρουτίνας. Οὐδέποτε ἄλλωστε ἡ γλῶσσα τῆς ποιήσεως συμπίπτει μὲ τὴν γλῶσσα τῆς καθημερινῆς κοινῆς ὁμιλίας. Ὑπάρχουν πραγματικὰ ποιητικὰ σύμβολα, πρὸς τὰ ὁποῖα ἀπαιτεῖται ἐνημέρωσις»³ στ)⁴ . . . ζ) . . .

B. Δεύτερη φάση ἀξιολογική

α) . . . β) . . . γ) . . . δ) . . . ε) . . . στ) . . . ζ) Προσδιορισμὸς τοῦ μέτρου καὶ τοῦ ρυθμοῦ. η)⁵

IV. Ἐκφραση

A. Πρώτη φάση γνωσιολογική (βλ. σ. 424)

1. Προφορική ἔκφραση

α) . . . β) . . . στ) . . . ζ) . . . Μὲ τὴν ἑμμετρη ἀνάγνωσιν τοῦ ποιήματος, κ.τ.λ.

2. Γραπτὴ ἔκφραση

α) . . . β) . . . γ) . . . δ) Μὲ τίς γραμματικές, λεξιλογικές,

1. «Ἡ συναισθηματικὴ προπαρασκευὴ εἶναι ἀναγκαία, διὰ τοῦ λόγου δὲ καὶ τῶν ἐρεθισμάτων πρέπει νὰ δημιουργοῦνται κατ'ἀλλήλα συναισθήματα». Κ. Γεωργούλη, ἔνθ' ἀν. σ. 101.

2. «Τὸ παιδί δὲν δύναται νὰ κατανοήσῃ τὸ νόημα τοῦ ποιήματος ἄνευ ἐπεξεργασίας, διότι περιέχει καὶ στοιχεῖα μὴ κατανοητὰ καὶ ἴδια λεκτικὰ σύμβολα, διαφορετικὰ τοῦ πεζογραφήματος». Κ. Γεωργούλη, ἔνθ' ἀν. σ. 99.

3. Κ. Γεωργούλη, ἔνθ' ἀν. σ. 99 κ.εξ.

4. Ἐδῶ θὰ ἀλλάξῃ ὁ αὐξ. ἀριθ. (βλ. § 169, 2, III καὶ 170, 2, III).

5. Κι ἐδῶ θὰ ἀλλάξῃ ὁ αὐξ. ἀριθ., βλ. σ. 420.

ὀρθογραφικές, συντακτικές μετρικές, ασκήσεις (βλ. § 63, ε).

Β. Δεύτερη φάση αξιολογική

1. Προφορική έκφραση

α) . . . β) Μὲ τὴν ἀπαγγελίαν παρομοίων ποιημάτων¹ γ) . . .

2. Γραπτή έκφραση

α) . . . β) Μὲ τὴ γραπτὴ μετατροπὴ τοῦ ποιήματος σὲ πεζο (σπάνια σὲ δρᾶμα), βλ. σ. 425.

Γ. Διδασκαλία τῶν Βοηθητικῶν Ἑνοτήτων

α) Μὲ βάση τῶν μετρικῶν στοιχείων τοῦ ποιήματος θὰ διδάξουμε τὸ ἀντίστοιχο μετρικὸ σύστημα.

β) Μὲ βάση τὸ εἶδος, πού ἀνήκει τὸ ποίημα, θὰ διδάξουμε καὶ ἄλλα παρεμφερῆ ποιητικὰ εἶδη.

ΤΡΙΤΗ ΤΑΞΗ

172. Ἡ διδασκαλία τῶν «Νεοελληνικῶν Ἀναγνωσμάτων» τῆς τρίτης τάξεως διαφέρει ἀπ' τὴν ἀντίστοιχη διδασκαλία τῶν δύο προηγουμένων τάξεων, γιατί ἡ ἐπεξεργασία τῆς διδακτέας ἐνότητος ἐπεκτείνεται σ' ἓνα καινούργιο τομέα, στὸν αἰσθητικὸ. Στὴν τάξη αὐτὴ ὡς καὶ στὴν τετάρτη πρέπει νὰ διδάσκονται κυρίως τὰ λογοτεχνικὰ κείμενα, καὶ τὰ κείμενα τὰ ἀναφερόμενα στὴν Τέχνη, τόσο τὴ λαϊκὴ ὅσο καὶ τὴν πρῶ-σωπικὴ². Ἐπίσης στίς δύο αὐτὲς τάξεις πρέπει νὰ διδάσκονται ἀκόμη οἱ βοηθητικὲς ἐκείνες ἐπιμεριστικὲς ἐνότητες, πού ὑπάρχουν

1. Βλ. τὸ κεφάλαιο περὶ τέχνης § 75, σ. 160 κ.εξ.

2. «Ἀλλ' ὁ καθηγητὴς πρέπει νὰ γνωρίζῃ πολλά, πάρα πολλά περὶ τοῦ ποιητοῦ, τοῦ ὁποίου θὰ ἐρμηνεύῃ καὶ ἓνα ἔστω ποίημα εἰς τὰ παιδιὰ, καὶ πρέπει ἡ ἐρμηνεία τοῦ ἐνὸς ἐκείνου ποιήματος, συνδυαζομένη μὲ προφορικὴν ἐνώπιον τῶν μαθητῶν ἀνάλυσιν (ἢ ἀνάγνωσιν πολλάκις ἀπλῆν) καὶ ἄλλων ποιημάτων τοῦ ἰδίου λογοτέχνου, ν' ἀποτελῇ, διὰ τοὺς μεγαλύτερους ἰδίως μαθητὰς εἰσαγωγὴν εἰς τὸ ὅλον ἔργον τοῦ λογοτέχνου». Ἰ. Συκουντῆ, Μελέται καὶ ἄρθρα, ἐνθ. ἀν. σ. 254.

Γ) Σενάρια Γυμνασίου «ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ»

A/A	ΤΙΤΛΟΣ	ΠΟΙΗΤΗΣ	ΓΕΝΙΑ/ΣΧΟΛΗ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ (ΘΕΩΡΙΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ)	ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔ/ΔΙΑΣ	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΠΕ	ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
A/A	ΚΑΤΩ ΣΤΗΣ ΜΑΡΓΑΡΙΤΑΣ Τ'ΑΛΩΝΑΚΙ- 1. ΟΔΑ ΤΑ ΠΗΡΕ ΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ 2. ΠΡΩΙΝΟ ΑΣΤΡΟ	ΕΛΥΤΗΣ ΡΙΤΣΟΣ	ΓΕΝΙΑ ΤΟΥ '30 ΓΕΝΙΑ ΤΟΥ '30	ΝΑΙ ΝΑΙ (proteivetai)	ΟΧΙ ΝΑΙ	Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική	1. 2β, 4, 5, 7 1, 3, 4, 7	ΝΑΙ ΝΑΙ
	3. Ο ΤΑΚΗ-ΠΛΟΥΜΑΣ 4. Η ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ ΤΩΝ ΨΑΡΩΝ 5. Η ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ ΤΩΝ ΨΑΡΩΝ	ΜΑΛΑΚΑΣΗΣ ΣΟΛΩΜΟΣ ΣΟΛΩΜΟΣ	ΝΕΑ ΑΘΗΝΑΪΚΗ ΣΧΟΛΗ ΕΠΤΑΝΗΣΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ ΕΠΤΑΝΗΣΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ	ΝΑΙ ΝΑΙ ΝΑΙ	ΟΧΙ ΟΧΙ ΟΧΙ	Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική	1. 4(ΕΚΤΟΣ ΤΠΕ) 1, 3, 4, 7 1, 2α, 3, 4	ΝΑΙ ΝΑΙ ΝΑΙ
	6. Ο ΔΙΤΕΝΗΣ 7. ΕΞΕΝΤΕΜΕΝΟ ΜΟΥ ΠΟΥΝΙ	ΑΚΡΙΤΙΚΟ	ΑΚΡΙΤΙΚΟ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Ομαδοσυνοεργατική	1. 2β, 4, 5, 7 ΚΡΙΤΙΚΗ	ΝΑΙ
	8. ΓΙΑ ΤΟΝ ΟΡΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ	ΜΠΡΕΚΤ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Ομαδοσυνοεργατική	1. 2β, 3, 4, 7 ΚΡΙΤΙΚΗ	ΝΑΙ
	9. ΓΙΑ ΤΟΝ ΟΡΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ 10. ΓΥΝΟ ΤΟΥ ΚΟΥΤΑΛΟΥ 11. ΕΞΕΝΤΕΜΕΝΟ ΜΟΥ ΠΟΥΝΙ	ΜΠΡΕΚΤ ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ	ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΟΙΗΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΝΑΙ ΝΑΙ	ΟΧΙ ΟΧΙ	Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική	1. 2α, 3, 4, ΚΡΙΤΙΚΗ	ΟΧΙ ΝΑΙ
	12. ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΡΑ 13. ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΡΑ 14. ΘΕΡΜΟΠΥΛΕΣ 15. ΘΕΡΜΟΠΥΛΕΣ	ΜΑΒΙΛΗΣ ΜΑΒΙΛΗΣ ΚΑΒΑΦΗΣ ΚΑΒΑΦΗΣ	ΕΠΤΑΝΗΣΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ ΕΠΤΑΝΗΣΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ	ΝΑΙ (ΞΕΦΕΥΓΕΙ) ΝΑΙ	ΟΧΙ ΟΧΙ	Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική	1, 4. ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ 1. 2α, 4	ΟΧΙ ΟΧΙ
	16. ΤΟ ΠΟΦΥΡΙ ΤΗΣ ΑΡΤΑΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Ομαδοσυνοεργατική	1. 2β, 3, 4, 5	ΝΑΙ
	17. ΕΡΟΤΟΚΡΙΤΟΣ 18. ΘΟΥΡΙΟΣ 19. ΤΡΙΑ ΧΑΪΚΟΥ	ΚΟΡΝΑΡΟΣ ΡΗΓΑΣ ΣΕΦΕΡΗΣ	ΚΡΗΤΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΝΕΟΕΛΛ. ΔΙΑΦΟΤΙΣΜΟΣ ΓΕΝΙΑ ΤΟΥ '30	ΟΧΙ ΝΑΙ ΟΧΙ	ΝΑΙ ΝΑΙ ΝΑΙ	Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική	1. 2β, 3 1. 2α, 2β, 3, 4 1, 2α, 3, 4, 7	ΟΧΙ ΝΑΙ ΝΑΙ
	20. ΕΞΕΥΘΕΡΟΙ ΠΟΛΙΟΡΚΗΜΕΝΟΙ 21. ΕΞΕΥΘΕΡΟΙ ΠΟΛΙΟΡΚΗΜΕΝΟΙ	ΣΟΛΩΜΟΣ ΣΟΛΩΜΟΣ	ΕΠΤΑΝΗΣΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ ΕΠΤΑΝΗΣΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ	ΟΧΙ ΟΧΙ	ΝΑΙ ΟΧΙ	Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική	1, 3, 4. 1, 3, 4.	ΝΑΙ ΝΑΙ
	22. ΟΙΚΟΔΟΜΩΝ ΕΠΙ Ι. ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑ 23. ΣΤΑ 200 Π.Χ. 24. ΟΣΟ ΜΠΟΡΕΙΣ 25. ΟΣΟ ΜΠΟΡΕΙΣ	Ο ΕΠΙΣΤΑΤΗΣ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ ΣΟΥΤΣΟΣ ΚΑΒΑΦΗΣ ΚΑΒΑΦΗΣ	ΦΑΝΑΡΙΩΤΕΣ - ΡΟΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΘΗΝΑΣ ΟΧΙ ΟΧΙ ΟΧΙ	ΝΑΙ ΟΧΙ ΟΧΙ ΟΧΙ	Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική	1, 3, 4, 6. ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ 1, 3. 1, 3, 4. 1, 2α, 2β, 3, 4, 7	ΝΑΙ ΟΧΙ ΝΑΙ ΝΑΙ	
26. Ο ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΥΠΕΡΒΕΛΛΙΣΜΟΣ. 27. ΜΟΝΟ ΠΛΑΤΙ ΜΑΪΛΗΣΣΕΣ	ΥΠΕΡΒΕΛΛΙΣΜΟΣ ΝΕΟΡΟΜΑΝΤΙΣΜΟΣ	ΝΑΙ ΝΑΙ	ΝΑΙ ΟΧΙ	Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική	1, 3, 4, 7, ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ 1, 3, 4, 7 ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	ΝΑΙ ΝΑΙ		
28. ΒΡΑΔΥ 29. ΑΞΙΟΝ ΕΣΤΙ -ΗΓΕΝΕΙΣ 30. ΚΥΡΟ ΣΙΜΟ	ΚΑΡΥΟΤΑΚΗΣ ΠΟΛΥΔΩΡΗ ΕΛΥΤΗΣ ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ	ΝΕΟΡΟΜΑΝΤΙΣΜΟΣ ΝΑΙ ΝΑΙ ΟΧΙ	ΝΑΙ ΝΑΙ ΟΧΙ ΟΧΙ	Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική Ομαδοσυνοεργατική	1, 3, 4. 1. 2β, 3, 4, ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ 1, 3, 4.	ΝΑΙ ΝΑΙ ΝΑΙ ΟΧΙ		

Σενάρια Λυκείου «ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ»

A/A	ΤΙΤΛΟΣ	ΠΟΙΗΤΗΣ	ΓΕΝΙΑ/ΣΧΟΛΗ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ (ΘΕΩΡΙΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ)	ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΑ/ΛΙΑΣ	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΠΕ	1) ΕΠΙΛΕΞΙΜΟΤΗΤΑ 2) ΕΠΙΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ 3) ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ 4) ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΕΘΗΤΩΝ 5) ΑΝΥΠΟΧΡΗΤΗ/ΑΝΥΠΟΧΡΗΤΕΣ 6) ΕΝΔΟΧΡΟΝΟΤΗΤΑ / ΔΙΑΣΤΑΣΗ
1	ΤΟΥ ΝΕΚΡΟΥ ΛΑΕΛΦΟΥ		ΠΑΡΑΛΟΓΗ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ 1, 3, 4	1, 2Β, 3, 4, 7	ΝΑΙ
2	ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟΣ	ΚΟΡΝΑΡΟΣ	ΚΡΗΤΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	ΚΡΗΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	ΝΑΙ
3	ΕΛΕΥΘΕΡΟΙ	ΣΟΛΩΜΟΣ	ΕΠΤΑΝΗΣΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 3, 4	ΝΑΙ
4	ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟΣ"	ΚΑΡΥΩΤΑΚΗΣ	ΝΕΟΡΟΜΑΝΤΙΚΗ	ΌΧΙ	ΔΙΑΧΥΤΗ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 3, 4, 7	ΝΑΙ
5	ΚΑΡΥΩΤΑΚΗΣ	ΚΑΡΥΩΤΑΚΗΣ	ΝΕΟΡΟΜΑΝΤΙΚΗ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2Β, 3, 4	ΝΑΙ
6	ΔΑΞΑΝΔΡΙΝΟΙ ΒΑΣΙΛΕΙΣ ΑΠΟΔΕΙΞΕΙΝ Ο ΘΕΟΣ	ΚΑΒΑΦΗΣ		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 3, 4, 7	ΝΑΙ
7	ΑΝΤΩΝΙΟΝ	ΚΑΒΑΦΗΣ		ΌΧΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2α, 3, 4, 7	ΝΑΙ
8	ΣΑΤΡΑΠΕΙΑ	ΚΑΒΑΦΗΣ		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2Β, 3, 4	ΝΑΙ
9	ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	ΚΑΒΑΦΗΣ		ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 3, 4, 7	ΝΑΙ
10	ΡΩΜΙΟΣΥΝΗ	ΠΙΤΣΟΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΌΧΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2α, 2Β, 3, 4	ΝΑΙ
11	ΕΠΙ ΑΣΤΠΑΛΑΘΩΝ	ΣΕΦΕΡΗΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2α, 2Β, 4, 7	ΝΑΙ
12	ΕΠΙ ΑΣΤΠΑΛΑΘΩΝ	ΣΕΦΕΡΗΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 3, 4	ΌΧΙ
13	ΕΠΙ ΑΣΤΠΑΛΑΘΩΝ	ΣΕΦΕΡΗΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2α, 3, 4	ΝΑΙ
14	ΕΛΕΝΗ	ΣΕΦΕΡΗΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 3, 4	ΝΑΙ
15	ΠΑΝΟΣ ΣΤΕΝΑ ΞΕΝΟΣΤΙΧΟ	ΣΕΦΕΡΗΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2α, 3, 4, 7	ΝΑΙ
16	ΠΟΥΖΙ	ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΌΧΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2α, 3, 4	ΝΑΙ
17	ΠΟΥΖΙ	ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΌΧΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2α, 2Β, 3, 4	ΌΧΙ
18	ΠΟΥΖΙ	ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2α, 2Β, 3, 4	ΝΑΙ
19	Η ΜΑΡΙΝΑ ΤΩΝ ΒΡΑΧΩΝ	ΕΛΥΤΗΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2Β, 3, 4	ΌΧΙ
20	ΑΕΙΟΝ ΕΣΤΙ	ΕΛΥΤΗΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2Β, 3, 4	ΌΧΙ
21	Η ΜΑΡΙΝΑ ΤΩΝ ΒΡΑΧΩΝ	ΕΛΥΤΗΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 3, 4, 7	ΝΑΙ
22	ΑΕΙΟΝ ΕΣΤΙ	ΕΛΥΤΗΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2Β, 3	ΌΧΙ
23	ΑΕΙΟΝ ΕΣΤΙ	ΕΛΥΤΗΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2α, 3, 4	ΝΑΙ
24	Ο ΥΠΝΟΣ ΤΩΝ ΓΕΝΝΑΙΩΝ	ΕΛΥΤΗΣ	ΓΕΝΙΑ '30	ΌΧΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 2Β, 3, 4	ΌΧΙ
25	ΚΡΗΤΙΚΟΣ	ΣΟΛΩΜΟΣ	ΕΠΤΑΝΗΣΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ	ΌΧΙ	ΌΧΙ	ΟΜΑΔΟΣ ΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	1, 3, 4	ΌΧΙ
26	ΜΟΝΟ ΓΙΑΤΙ Μ' ΑΓΑΠΗΣΕΣ	ΠΟΛΥΔΩΡΗ	ΝΕΟΡΟΜΑΝΤΙΚΗ	ΌΧΙ	ΌΧΙ	ΜΕΤΩΠΙΚΗ	2α, 3	ΌΧΙ

Σενάρια Γυμνασίου «ΠΡΩΤΕΑ»

Α/Α	ΤΙΤΛΟΣ	ΠΟΙΗΤΗΣ	ΓΕΝΙΑ/ΣΧΟΛΗ	ΔΙΑΘΕΜΑ		ΘΕΩΡΗΤΙΚ		ΔΙΑΚΕΙΜ	
				ΤΙΚΗ	ΠΡΟΣΕΓΓΙ	Η	ΤΕΚΜΗΡΙ	ΜΕΘΟΔΟΣ	ΠΡΟΣΕΓΓΙ
				ΣΗ	ΩΣΗ	ΔΙΑ/ΛΙΑΣ	ΣΗ	ΤΠΕ	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ
1	«Κι αν σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές...Λογοτεχνία και δικτατορία (1967-1974), ένα διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΟΧΙ ΜΟΝΟ ΠΟΙΗΤΙΚΑ		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 5, 6, 7	
2	«Η στάση του ποιητή: όταν ο δημιουργός μιλάει για την τέχνη του»	ΠΟΛΛΑ ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ		ΟΧΙ	ΟΧΙ Θ.Λ.	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	1,3, 4,5	
3	«Ηρωικές στάσεις ζωής»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΟΧΙ ΜΟΝΟ ΠΟΙΗΤΙΚΑ		ΝΑΙ	ΟΧΙ Θ.Λ.	project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 4, 5, 6, 8	
4	«Μέσα από τον καθρέφτη και τι βρήκαμε εκεί»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΟΧΙ ΜΟΝΟ ΠΟΙΗΤΙΚΑ		ΟΧΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 4, 6	
5	«Αναγνωστικές δεξιότητες-πολυτροπικές αναπαραστάσεις:Ο κύκλος των χαμένων ποιητών ξαναζωντανεύει...»	ΠΟΛΛΑ ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ		ΟΧΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 5, 6	
6	«Εμείς και οι άλλοι. Λόγοι περί έγχρωμων, Εβραίων, μεταναστών και αναπήρων»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΟΧΙ ΜΟΝΟ ΠΟΙΗΤΙΚΑ		ΝΑΙ	ΝΑΙ	project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	1,3, 4, 5,	
7	«Σα βγεις στον πηγαιμό για τον Καβάφη. Διδάσκοντας Καβάφη μέσα από τις παρωδίες του.»	ΠΟΛΛΑ ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ		ΟΧΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	1,4, 5, 6, 8	
8	«Στάσεις ζωής στην ελληνική και ξενόγλωσση ερωτική ποίηση διαφορετικών εποχών»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ		ΟΧΙ	ΟΧΙ Θ.Λ.	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	3, 4, 5, 6, 8	
9	«Εικόνες από τη ζωή ενός ξενιτεμένου»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ		ΟΧΙ	ΟΧΙ Θ.Λ.	project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 4, 5, 6	
10	"Μια τρυφερή μορφή παιδιού γράφεται και σβήνει: παιδί και παιχνίδι"	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ		ΟΧΙ	ΟΧΙ Θ.Λ.	μετωπική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	4,5, 6, 7	
11	«Η νήσος των ποιητών»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ		ΟΧΙ	ΟΧΙ Θ.Λ.	μετωπική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	1,3, 4, 5, 8	

12	«Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΟΧΙ	ΟΧΙ Θ.Λ.	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 4, 5, 6
13	"Όψεις της Ρωμιοσύνης: σχεδιάζοντας μια γιορτή για το Γιάννη Ρίτσο"	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ Θ.Λ.	μετωπική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 4, 5, 6
14	"Το ουσιώδες είναι που παίζαμε...παιχνίδια με την Ποίηση"	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	4, 6
15	Αναγνωστικές δεξιότητες-πολυτροπικές αναπαραστάσεις: Ο κύκλος των χαμένων ποιητών ξαναζωντανεύει	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	4, 5, 6, 8
16	Περασμένα μεγαλεία και διηγώντας τα να λες...	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΌΧΙ	ΌΧΙ	project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 5,
17	Η επίδραση του ανθρώπου στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 4, 5
18	«Έρωτας υποκινητής και υπαίτιος θερμών επεισοδίων. Μία πρόταση διδασκαλίας με σατιρικά κείμενα»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΌΧΙ	ΟΧΙ Θ.Λ.	project, ομαδοσυνεργατική και μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 5, 6
19	«Του τραγουδιού τη γλώσσα αντιλαλώντας»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ Θ.Λ.	project, ομαδοσυνεργατική και μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 4, 5, 6, 8
20	«Η φύση μάς μιλά. Την ακούμε;»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΌΧΙ	ΟΧΙ Θ.Λ.	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	4, 5, 6
21	«Πάμε μια βόλτα στον Πειραιά; Όχημά μας; Η ποίηση!»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΌΧΙ	ΟΧΙ Θ.Λ.	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΝΑΙ	5, 6, 8

Σενάρια Λυκείου «ΠΡΩΤΕΑ»

A/A	ΤΙΤΛΟΣ	ΓΕΝΙΑ/ΣΧΟΛΗ ΠΟΙΗΤΗΣ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔ/ΛΙΑΣ	ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΠΕ
1	«Έμφυλοι ρόλοι και λογοτεχνία: από την παράδοση στην ανατροπή;»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΌΧΙ ΜΟΝΟ ΠΟΙΗΤΙΚΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	1,4, 5, 6
2	«Ιστολόγιο καταστρώματος. Μια πλοήγηση σε μοντέρνα και παραδοσιακά ποιήματα»	ΠΟΛΛΑ ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΟΧΙ - ΔΕΝ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 3, 5, 6, 8.
3	Ταξιδεύοντας με τη Γοργόνα	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΌΧΙ ΜΟΝΟ ΠΟΙΗΤΙΚΑ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία, κατευθυνόμενος διάλογος	ΝΑΙ	1,4, 5, 6,
4	«Η δύναμη του έρωτα: το ερωτικό βίωμα στη λογοτεχνία από τη σκοπιά των δύο φύλων »	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΌΧΙ ΜΟΝΟ ΠΟΙΗΤΙΚΑ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική, PROJECT	ΝΑΙ	1, 3, 5, 4, 6
5	Η αυτοαναφορικότητα σε δείγματα παραδοσιακής και μοντέρνας ποίησης	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΌΧΙ ΜΟΝΟ ΠΟΙΗΤΙΚΑ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία, κατευθυνόμενος διάλογος	ΝΑΙ	1, 3, 4, 5, 6
6	"Όμορφη και παράξενη πατρίδα...Η εικόνα της πατρίδας στη νεοελληνική ποίηση. Από την παράδοση στο μοντερνισμό".	ΠΟΛΛΑ ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική, PROJECT	ΝΑΙ	1, 3,4, 5, 6, 8
7	"Από το δημοτικό τραγούδι στη μοντέρνα ποίηση"	ΠΟΛΛΑ ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΌΧΙ	ΌΧΙ Θ.Λ.	ομαδοσυνεργατική	ΝΑΙ	6, 8
8	«Η εικόνα στην ποίηση του συμβολισμού και του υπερρεαλισμού»	ΠΟΛΛΑ ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΌΧΙ	ΌΧΙ Θ.Λ.	ομαδοσυνεργατική	ΝΑΙ	1, 6, 8
9	Η μορφή του Κωνσταντίνου Παλαιολόγου στην παραδοσιακή και μοντέρνα ποίηση	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΌΧΙ ΜΟΝΟ ΠΟΙΗΤΙΚΑ	ΝΑΙ	ΌΧΙ Θ.Λ.	ομαδοσυνεργατική	ΝΑΙ	1,3,5,6
10	Σπουδή στον υπερρεαλισμό	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΌΧΙ ΜΟΝΟ	ΝΑΙ	ΌΧΙ Θ.Λ.	ομαδοσυνεργατική	ΝΑΙ	4, 6
11	Ο λογοτέχνης και το άγαλμα (Μουσειακή αγωγή λογοτεχνίας)	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΌΧΙ ΜΟΝΟ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική	ΝΑΙ	1, 2, 4,5, 6
12	Γενιά από γεννιά, τέχνη από τίκτω και ποίημα από ποίω: το πρόσωπο της μητέρας	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΌΧΙ ΜΟΝΟ ΠΟΙΗΤΙΚΑ	ΟΧΙ	ΌΧΙ Θ.Λ.	ομαδοσυνεργατική	ΝΑΙ	1, 5, 6
13	Αναπαραστάσεις του μύθου του Ορφέα στη νεοελλ. ποίηση. Από την παράδοση στο μοντερνισμό.	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΌΧΙ ΜΟΝΟ ΠΟΙΗΤΙΚΑ	ΟΧΙ	ΌΧΙ Θ.Λ.	ομαδοσυνεργατική	ΝΑΙ	1, 4, 5, 8
14	«Αυτοαναφορά: έννοια και λειτουργία στη νεοελληνική ποίηση»	ΠΟΛΛΑ ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΟΧΙ	ΌΧΙ Θ.Λ.	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 4, 6
15	«Η θέση της γυναίκας στην οικογένεια. Ο Θεσμός της προίκας»	ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΠΟΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΌΧΙ ΜΟΝΟ ΠΟΙΗΤΙΚΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	2, 3, 4,5, 6
16	«Η υπαρξιακή αγωνία στη μεταπολεμική ποίηση»	ΠΟΛΛΑ ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	1, 4, 5, 6
17	«Ο κύκλος της ζωής μέσα από την παραδοσιακή και τη μοντέρνα νεοελληνική ποίηση»	ΠΟΛΛΑ ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΟΧΙ	ΌΧΙ Θ.Λ.	project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία	ΝΑΙ	4, 5, 6

Δ) Συνεντεύξεις

1. Ποιο είναι το γνωστικό αντικείμενο που προτιμάτε να διδάσκετε μεταξύ των φιλολογικών μαθημάτων;

2. Μεταξύ Ποίησης και Πεζογραφίας;

3. Αυτή σας η προτίμηση έχει να κάνει με τις εμπειρίες σας από τα μαθητικά ή τα φοιτητικά χρόνια; Ειδικά κατά τη διάρκεια των σπουδών σας είχατε κάποιο μάθημα ή άλλη επιμόρφωση σχετική με τη διδακτική μεθοδολογία της Ποίησης/Λογοτεχνίας;

Β.Κ. (ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ)

Λογοτεχνία - ίσως ισοδύναμα θα έβαζα και την Ιστορία

Προσωπικά προτιμώ την Πεζογραφία-ωστόσο και η Ποίηση είναι μέσα στα πολύ ενδιαφέροντα κομμάτια για διδασκαλία.

Όχι.

Β.Π. (ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΛΥΚΕΙΟ)

Η Έκθεση-Έκφραση

Η Ποίηση - έχει, ναι, σχετίζεται, γιατί είχα έναν πολύ καλό καθηγητή στο Πανεπιστήμιο, τον Ερατοσθένη Καψωμένο, και τον αγαπώ πάρα πολύ, μ' έχει επηρεάσει πολύ γενικότερα στη ζωή μου. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων... και τη Σόνια Ιλίνσκαγια, δεν θέλω να την ξεχάσω.

Ως προς τη Διδακτική της Λογοτεχνίας, όχι. Μια επιμόρφωση, όμως, σχετικά με τη Λογοτεχνία την ελληνική και την ξένη την είχα όσο ήμουνα στην Ευρυτανία μαζί με τον σύζυγό μου διορισμένη εκεί σ' ένα πρόγραμμα που εφαρμοζότανε στη Δευτεροβάθμια εκεί.

Δ.Σ.(ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΛΥΚΕΙΟ)

Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

(Θα προτιμούσα) την Ποίηση. Όχι, είναι προσωπική επιλογή μετά τα φοιτητικά χρόνια περ/ρο.

Στο Πανεπιστήμιο όχι. Δεν είχαμε καμία επαφή με Διδακτική. Τώρα, μετά το Πανεπιστήμιο μόνο κάποια σεμινάρια, κάποιες επιμορφώσεις αλλά όχι κάτι συγκεκριμένο μέχρι που ξεκινήσαμε να κάνουμε επιμόρφωση Β επιπέδου.

Μ.Β.(ΜΟΥΣΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΛΥΚΕΙΟ)

Αρχαία Ελληνικά, είτε από πρωτότυπο, είτε από μετάφραση, ίσως και λόγω εξειδίκευσης

Θα προτιμούσα την Ποίηση. Θα έλεγα ότι είναι ένας συνδυασμός εμπειριών, τόσο από τα μαθητικά χρόνια, που σταματούσα σε κείμενα ποιητικά τα οποία με εντυπωσίαζαν, αλλά πολύ περ/ρο κι απ' τα φοιτητικά χρόνια, όπου μου δόθηκε η ευκαιρία να έρθω σε επαφή μ' ένα μεγάλο εύρος ποιητικών κειμένων και συγκεκριμένα θυμάμαι ένα μάθημα στο οποίο ο καθηγητής ήθελε να γνωρίζουμε όλα-πολλά κείμενα ποιητικά από τη συλλογή του Λίνου Πολίτη και αυτό μ' έκανε ν' αγαπήσω την Ποίηση ιδιαίτερα.

Εάν εξαιρέσουμε την εκπαίδευση Β επιπέδου και κάποια σεμιναριακά μαθήματα από τις συμβουλές των φιλολόγων, δεν θα 'λεγα ότι είχα κάποια άλλη επιμόρφωση. Όμως θα ήθελα να τονίσω το εξής: ενώ ήμουν στα χρόνια τα φοιτητικά, την εποχή εκείνη κάναμε κάποια πρωτοποριακά, θα έλεγα, μαθήματα, στη σχολή μας γιατί, σε συζητήσεις με συναδέλφους διαπίστωσα ότι αυτά τα μαθήματα δεν γίνονταν σε άλλες σχολές φιλολογικές. Συγκεκριμένα κάναμε Κριτική της Λογοτεχνίας και Θεωρία της Λογοτεχνίας. Μέσα εκεί, λοιπόν, γνώρισα ένα καινούριο λεξιλόγιο λογοτεχνικό, τόσο για την Ποίηση, όσο και για τη Λογοτεχνία, και ήρθα σε επαφή με όρους λογοτεχνικούς και ποιητικούς, τους οποίους δεν γνώριζα. Ακόμα και πρόσωπα που τώρα τα συναντώ μπροστά μου. Άκουσα τότε τις έννοιες του υπερκειμένου, τον Todorov, τον Genette, που ήταν άνθρωποι που παίζαν πολύ σπουδαίο ρόλο γύρω από τον τρόπο που προσέγγιζαν το κείμενο και μου έχουν μείνει ακόμα κάποια πράγματα από τότε. Ήταν και για μένα μια μορφή επιμόρφωσης, έστω και για εκείνα τα χρόνια.

Σ.Κ. (ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΛΥΚΕΙΟ)

Συνήθως μ' αρέσει η Έκθεση και μετά τα Κείμενα, τα οποία προσπαθώ να παίρνω και μαζί γιατί ανήκουν και τα δύο στη Γλώσσα και μου αρέσει, τα συνδυάζω.

(Μεταξύ Ποίησης και Πεζογραφίας, επιλέγω την) Ποίηση. Η προτίμηση στην Ποίηση έχει να κάνει και με τα μαθητικά και με τα φοιτητικά αλλά και βλέπω ότι ένα

ποιητικό κείμενο είναι πιο ευσύνοπτο στο μέγεθος και έχει καλύτερη ανταπόκριση στα παιδιά, δεν το βαριούνται τόσο εύκολα, μπορούν να ενεργοποιήσουν περισσότερο τη φαντασία τους, αρέσει, νομίζω, περισσότερο στα παιδιά η Ποίηση, τα δυσκολεύει, όμως.

Είχα την τύχη να έχω καθηγητή τον Ερατοσθένη τον Καψωμένο κι αυτό με βοήθησε πάρα πολύ για να δω την Ποίηση με μια πιο επιστημονική ματιά. Όχι, δεν είχα άλλη, πέρα από το Β επίπεδο, να πούμε κι αυτό, που έκανα έτσι μια μεγάλη επανάληψη, με την Ποίηση δεν είχα κάτι άλλο στο Πανεπιστήμιο. Να σημειώσουμε ότι έχω τελειώσει το ΦΠΨ κι αυτό σε κατευθύνει αμέσως αμέσως να καταλάβεις τι έχω κάνει στα θεωρητικά. Εντάξει;

Φ.Κ. (ΛΥΚΕΙΟ ΣΕ ΑΣΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ)

Αρχαία Ελληνικά

Μάλλον Πεζογραφία. (Η προτίμησή μου αυτή δεν έχει να κάνει) καθόλου (με τα μαθητικά ή φοιτητικά χρόνια).

Στη διάρκεια των σπουδών μου μόνο στο 7ο εξάμηνο πολύ λίγη, όμως, και μικρή, σύντομη, τώρα μετά τις σπουδές ό, τι διάβασα από μόνη μου στα πλαίσια της διαδικασίας του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ.

Χ.Μ. (ΛΥΚΕΙΟ ΣΕ ΑΣΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ)

Πρώτη μου προτίμηση είναι τα Αρχαία, δεν το κρύβω, ακολούθως τα Λατινικά, και στη συνέχεια η Λογοτεχνία. Όλα, βέβαια, τα αντικείμενα τα αγαπώ και μου αρέσουν, απλά από μικρή, από μαθήτρια είχα έτσι μια κλίση προς τη Γλώσσα και ιδιαίτερα στο Αρχαίο Κείμενο. Αυτή η επαφή μου με το αρχαίο κείμενο ήταν ιδιαίτερα για μένα συγκινητική και συγκινησιακή.

Δεν θα έλεγα ότι έχω ιδιαίτερη προτίμηση στο ένα ή στο άλλο γιατί τα αγαπώ και τα δύο εξίσου. Θεωρώ, όμως, ότι η Ποίηση είναι λίγο πιο δύσκολη γιατί είναι πιο υπαινικτική, είναι κάτι το εντελώς προσωπικό, το οποίο δεν είναι εύκολο να το αποκρυπτογραφήσεις ως προς τα μηνύματα και ως προς τα νοήματα και να συναινέσεις και με αυτά τα οποία πιθανόν είχε στη σκέψη του ο συγγραφέας ή ο δημιουργός εκείνη τη στιγμή.

Ναι, γιατί κάναμε ιδιαίτερα και στα μαθητικά μου χρόνια με τη Λογοτεχνία είχα ιδιαίτερη επαφή και ιδιαίτερα καλές επιδόσεις αλλά και στα φοιτητικά μου χρόνια είχα και εξαιρετικούς καθηγητές από έδρας και βέβαια αναπτύξαμε σε κάθε θεματική ενότητα ολόκληρα κείμενα και ιδιαίτερα θυμάμαι την επαφή μου με τον αείμνηστο τον κ. Λιαντίνη και το "Άξιον Εστί " που κάναμε ένα ολόκληρο εξάμηνο σπουδών, στην οποία έτσι εκπαιδευτική συνεύρεση είχα αγαπήσει ιδιαίτερα αυτόν τον τρόπο ανάπτυξης, επέκτασης και προσέγγισης της Ποίησης. ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΓΙΑ ΜΑΘΗΜΑ Ή ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΗΣΗΣ. Ναι, έχουμε και κατά τη διάρκεια των σπουδών - είχαμε ασχοληθεί με τη μεθοδολογία της Ποίησης στο μάθημα των Παιδαγωγικών, είχα κάνει και σχετική εργασία τότε ως φοιτήτρια σε συνεργασία με άλλη μία συμφοιτήτριά μου, την οποία είχα παραδώσει αλλά δεν έχω διατηρήσει δυστυχώς στο αρχείο αυτής το φωτοτυπημένο κείμενο γιατί τότε δεν χρησιμοποιούσαμε υπολογιστές και δεν είχαμε και στο μυαλό μας αυτή την αίσθηση της αποθήκευσης. Παραδίδαμε κάτι και δεν κρατούσαμε το αντίστοιχο έτσι αρχείο του. Λοιπόν, αλλά και μετά τις σπουδές έχω επιμορφωθεί σε σχετικά και σε ημερίδες και σε κάποια σεμινάρια περισσότερων ωρών, θυμάμαι και σεμινάριο 40 ωρών που είχε σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία των Αρχαίων και της Λογοτεχνίας, που το είχα κάνει μεταγενέστερα.

4. Με ποια κριτήρια επιλέγετε το ποιητικό κείμενο που θα διδάξετε;

5. Ακολουθείτε τον λογοτεχνικό κανόνα ή παρεκκλίνετε; Για ποιο λόγο;

B.K.

Κυρίως μ' ενδιαφέρει το θέμα του - να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών μου και στα προσωπικά μου ενδιαφέροντα. Να αναδεικνύει κάποιες αξίες, κάποιες ιδέες ,με τις οποίες θα ήθελα να ασχοληθούμε με την τάξη, πολλές φορές τα συναισθήματα που μπορεί να προκαλεί, τη συγκίνηση... με επηρεάζει, όμως, και ο ποιητής μερικές φορές... να προσφέρει τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης, δηλ. θα υπολογίσω κάποια στοιχεία στην επιλογή μου.

Ναι, διαπιστώνω ότι τα τελευταία χρόνια παρεκκλίνω όλο και περ/ρο γιατί έχω αρχίσει να βλέπω διαφορετικά τη διδασκαλία της Λογ/νίας. Συχνά στους στόχους που θέτω, τους διδακτικούς στόχους ...μπορεί να μην ταιριάζουν με τις συγκεκριμένες επιλογές ποιητών που έχει το βιβλίο, ακόμη κι αν ο ποιητής με ενδιαφέρει.

Β.Π.

Πρωτίστως μ' ενδιαφέρει το θέμα και στη συνέχεια μ' ενδιαφέρει ο συγγραφέας ή ποιητής εφόσον πρόκειται για την Ποίηση. Μ' ενδιαφέρουν επίσης και μ' απασχολούν γενικότερα... ο χρονολογικός άξονας, δηλ. η πορεία των λογοτεχνικών ρευμάτων στο πέρασμα των χρόνων από τότε που ξεκίνησε η νέα ελληνική Λογοτεχνία μέχρι σήμερα.

Κοίταξε να δεις, δεν τον ακολουθώ κατά γράμμα τον λογοτεχνικό κανόνα, μου αρέσει να παρεκκλίνω και αυτό εξαρτάται, τόσο από το επίπεδο της τάξης, όσο και από το ενδιαφέρον των μαθητών.

Α.Σ.

Μπορεί να είναι και αυθόρμητη επιλογή της ημέρας, να μην είναι προγραμματισμένο δηλαδή, ανάλογα με την ψυχική διάθεση και των παιδιών, μπορεί να έχω κάνει κουβέντα και να μου έχουν εκφράσει κάποιες προτιμήσεις, οπότε ναι, δεν υπάρχουν σταθερά κριτήρια, είναι αυθόρμητη επιλογή τις περ/ρες φορές.

Ναι, γενικά δεν μ' αρέσουν οι δεσμεύσεις αυτού του είδους και δεν μ' αρέσουν και αρκετά από τα ποιήματα που έχουν μέσα τα βιβλία τα διδακτικά που έχουμε στο σχολείο οπότε, επειδή ακριβώς ασχολούμαι περ/ρο με τη Λογοτεχνία στην Α Λυκείου κι έχω ελευθερία επιλογής, θα διαλέξω και πράγματα που ίσως να μην έχουν ξανακούσει τα παιδιά, έστω να γνωρίσουν και καινούριους ποιητές.

Μ.Β.

Μπορώ να πω ότι είναι ποικίλα τα κριτήρια. Συνήθως ξεκινάω από τη θεματική του, βασικά κοιτάζω να δω αν είναι επίκαιρο, αν άπτεται συγχρόνων θεμάτων, πολλές φορές, βέβαια, δεν γίνεται πάντα αυτό εφικτό γιατί, αν ακολουθήσουμε μια γραμμική πορεία στην ύλη του βιβλίου, αυτά είναι οργανωμένα σε κύκλους ή είναι οργανωμένα σε σειρά χρονολογική. Επίσης, επειδή ανιχνεύω τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μου, ιδιαίτερες κλίσεις, δεξιότητες, ή το συναισθηματικό τους κόσμο, κοιτάζω να βρω κείμενα τα οποία θα τους αγγίξουν ιδιαίτερα ή θα τα βάλω σε μια λογική ομαδοσυνεργατικής μάθησης ή θα τα βάλω σε μια συγκεκριμένη προβληματική. Επίσης κοιτάζω να δω αν τα κείμενα τα συγκεκριμένα είναι δόκιμα για την εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών, εάν είναι δόκιμα για συνεξέταση με παρόμοια

κείμενα και ουσιαστικά αν έχουνε έντονο το κριτήριο της αισθητικής απόλαυσης για καθαρά λόγους φιλιαναγνωσίας.

Θα μπορούσα να πω ότι ακολουθώ τον λογοτεχνικό κανόνα κυρίως στις μικρότερες τάξεις όπου τα παιδιά δεν έχουνε ακόμα αναπτύξει ένα εύρος γνώσεων σχετικά με τις μεγάλες μορφές στην Ποίηση, οπότε προσπαθώ να τους δώσω όσες περ/ρες γνώσεις και πληροφορίες υπάρχουν σχετικά με τις μεγάλες μορφές ποιητικές, όσο μεγαλώνουν, όμως, οι τάξεις και διαπιστώνω ότι έχω κι αυτή την άνεση, όπως είναι στο Λύκειο με τους κύκλους τους θεματικούς, φροντίζω να μην είμαι τυπική πάνω σ' αυτό αλλά να μπορώ να παρεκκλίνω και να εντάσσω μέσα στην επεξεργασία των κειμένων αυτών και κείμενα τα οποία θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα καλά για να αξιοποιηθούν μέσα στην τάξη.

Σ.Κ.

Τα κριτήριά μου είναι πρώτα η ποιητική περίοδος που θέλω να εξετάσω, να είναι ένας εκπρόσωπος της ποιητικής περιόδου και μετά είναι και οι προσωπικές μου προτιμήσεις, ομολογώ, δηλαδή τι μου αρέσει εμένα για να μπορέσω να το δώσω και στα παιδιά έτσι με περισσότερη άνεση.

Νομίζω ναι. Δεν αισθάνομαι πολύ σίγουρη για να το κάνω αυτό. Ευχαριστήθηκα πάρα πολύ το σενάριο που έκανα στον Πρωτέα, να μιλήσουμε λίγο γι' αυτό, με τον Μαγιακόφσκι που άρεσε και στα παιδιά γιατί έχει προβληματισμούς και είναι έτσι πολύ επαναστατικό, επαναστατική η γραφή του. Στη Γ Λυκείου είναι μόνο ένα ποίημα του Μαγιακόφσκι, μόνο το "Σύννεφο με παντελόνια", έτσι; Βρήκαμε πάρα πολλά ποιήματα και τον δουλέψαμε και είδα ότι αρέσει. Όμως δεν αισθάνομαι σίγουρη να το κάνω μόνιμα αυτό. ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΠΑΝΩ ΣΤΗΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΗΛΩΣΗ: Ίσως με μεγαλύτερο θεωρητικό υπόβαθρο, αυτό μου λείπει, νομίζω. Δηλαδή αν εμβάθυνες περ/ρο μόνη σου ή στα πλαίσια κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος; Ναι.

Φ.Κ.

Έχω κάνει Λογοτεχνία σε όλες τις τάξεις, φέτος, όμως, στην Α'. Λοιπόν, κυρίως λαμβάνω υπόψιν να είναι το ποίημα χαρακτηριστικό δείγμα ενός ρεύματος, με το οποίο έχουμε ξεκινήσει να ασχολούμαστε, ή χαρακτηριστικό δείγμα ενός ποιητή, τον οποίο προσπαθούμε να προσεγγίσουμε... ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που με

επηρεάζει είναι κατά πόσον είναι εύκολο να προσληφθεί από τα παιδιά-λαμβάνω δηλαδή κι αυτό υπόψη- το επίπεδο της τάξης, και βέβαια τι είναι αυτό που θα τα ενδιαφέρει περισσότερο ή θα τα αγγίξει περισσότερο, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο το επίπεδο της τάξης αλλά και την ηλικία τους.

Παρεκκλίνω, για παράδειγμα στα φύλλα εργασίας της Α Λυκείου έχω εντάξει και ποιητές που είναι πολύ σύγχρονοι, ή και στιχουργοί τραγουδιών, γιατί νόμιζα ότι έτσι θα ενδιαφερθούν περ/ρο τα παιδιά αλλά και επειδή μ' αρέσει το καινούριο στοιχείο, το νέο. Τα παιδιά πώς αντιδρούν σ' αυτό; Τους άρεσε, ήταν θετική η ανταπόκρισή τους.

X.M.

Τη χρονιά που πέρασε δίδαξα (Λογοτεχνία) μόνο στην Α Λυκείου γιατί, έτσι όπως έγινε η κατανομή των αντικειμένων, ήτανε με συγκεκριμένες προδιαγραφές το σχολείο, ήμουνα η καινούρια και ακολούθησα -που έπρεπε- σύμφωνα με το πρόγραμμα κατανομής των διδακτικών αντικειμένων. Στην Α Λυκείου, λοιπόν, πήρα το μάθημα της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας για πρώτη φορά, γιατί εγώ δεν είχα ξαναδιδάξει στην Α Λυκείου με το σύστημα αυτό το καινούριο των θεματικών κύκλων. Για μένα ήταν μια πρόκληση αυτό, ήταν και ευκαιρία να το προτιμήσω αυτό και να το χρησιμοποιήσω και αργότερα. Φέτος θα αλλάξω τάξη, θα πάω στη Β Λυκείου, έτσι σκοπεύω δηλαδή, δεν ξέρω τι θα γίνει με την κατανομή των μαθημάτων. **ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΣ ΤΗΣ Α ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΑΛΛΕΣ ΔΥΟ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ.** Μπορείς να αυτοσχεδιάσεις μ' αυτό το πρόγραμμα σπουδών, παρόλο που έχει συγκεκριμένες παραμέτρους, εγώ ενθουσιάστηκα από την επαφή μου με το αντικείμενο αυτό και ήτανε και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίστηκα και στην τάξη, μου άρεσε πάρα πολύ. Μπόρεσα να αυτοσχεδιάσω, μπόρεσα να έρθω σε επικοινωνία καλύτερη με τα παιδιά, σε διάλογο με τα παιδιά, κάναμε έναν διάλογο τριπολικό, εγώ, τα παιδιά, το κείμενο, και ένας τέταρτος πόλος, ο συγγραφέας και όλος ο περίγυρος αυτού με την εποχή του. Ο συγγραφέας ως δημιουργός εννοώ, ο ποιητής. Λοιπόν, και με τη Λογοτεχνία γενικά έτσι ένιωσα μια ιδιαίτερη έλξη, κάτι το οποίο το είχα παραμελήσει τα προγενέστερα χρόνια που ασχολούμουν περ/ρο με τα Αρχαία και με τα Λατινικά πιο πολύ. Φέτος ένιωσα ότι αυτό το μάθημα το τετράωρο που είχα στη Λογοτεχνία, όχι απλά με ξεκούραζε αλλά με έκανε και πιο δημιουργική,

πιο αποδοτική και με ευχαριστούσε ιδιαίτερα. Επέλεξα πολλά ποιητικά κείμενα. Στην πρώτη ενότητα που ήταν τα φύλα στη λογοτεχνία, ενώ είχαμε τη δυνατότητα να επιλέξουμε και πεζά, εγώ επέλεξα περ/ρα, στην πλειοψηφία τους ποιητικά κείμενα. Ξεκίνησα με Δημοτικά, με νανουρίσματα, μετά και με παραδοσιακά και με πιο μοντέρνα ποιήματα στη δεύτερη ενότητα (εδώ εννοεί τον θεματικό κύκλο Παραδοσιακή – Μοντέρνα Ποίηση), αλλά μπόρεσα με αυτή τη φυλετική αντιμετώπιση της κάθε εποχής να τη διαπραγματευτώ καλύτερα στα ποιητικά κείμενα γιατί ήταν πιο ευσύνοπτα –να το πω έτσι-, με διευκόλυνε και το θέμα τους αλλά ήταν πλούσια και σε συναισθήματα και μπορούσαμε με κάποιον τρόπο να τα διαχειριστούμε καλύτερα με τους μαθητές... με κριτήριο το θέμα αλλά και με κριτήριο τη συναισθηματική πρόσληψη την προσωπική μου με το ποίημα, δηλαδή πόσο με αγγίζανε εμένα προσωπικά στην ψυχή μου. Αυτό μπορεί να ακούγεται λίγο εγωιστικό γιατί δεν επιλέγουν οι μαθητές, επιλέγω εγώ, αλλά έδινα τη δυνατότητα και στους μαθητές να μου λένε ότι “κυρία, θέλουμε ένα κείμενο την επόμενη φορά, ένα ποίημα, ας πούμε, να αναφέρεται σε αυτό το θέμα ή σ’ εκείνο το θέμα, στη σχέση, ξέρω ‘γω, μητέρας-κόρης, στη σχέση του ζευγαριού”, οπότε εγώ έψαχνα να βρω και κάτι σχετικό ή έλεγα στα παιδιά “Έχετε και σεις τη δυνατότητα να μου φέρετε και σεις ένα ποίημα να το διαπραγματευτούμε ή να κάνουμε ένα διάλογο κειμενικό.

Θα μπορούσα να διδάξω οποιοδήποτε συγγραφέα, δεν με απασχολούν οι νόρμες και οι κανόνες, γενικά εγώ είμαι άνθρωπος λίγο αντισυμβατικός, ας φαίνομαι συντηρητική, μου αρέσει βέβαια και το μέτρο αλλά μ' αρέσει και να ξεφεύγω και απ' αυτό, χωρίς να χάνω την αίσθηση κάθε φορά. Μπορώ να διδάξω το ο, τι δήποτε πια, είδα τις δυνατότητές μου, δεν μου χρειάζεται πια το βοήθημα, δεν μου χρειάζεται κάτι σταθερό, μπορώ να οδηγήσω το μαθητή με τις κατάλληλες έτσι τεχνικές, ερωτήσεις, με την κατάλληλη προσπάθεια, με τον δικό μου τρόπο ώστε να φτάσει σ' αυτό το επίπεδο της ερμηνευτικής πολλαπλότητας. Εγώ αυτό κατάφερα, έτσι ένιωσα εγώ σαν εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη μου και το ένιωσα και από τους μαθητές μου. Τους άρεσε πολύ να κάνουμε Λογοτεχνία, πράγμα που εμένα με εξέπληξε γιατί ήτανε και τα περ/ρα παιδιά στοχοπροσηλωμένα σε έναν άλλο προσανατολισμό πλέον, τον προσανατολισμό τον τεχνολογικό και τον θετικό. Και όμως, στο μάθημα της Λογ/νίας μαζί μου ένιωθαν ότι μπορούσαν να κάνουν διάλογο. Ο διάλογος ήταν και με το κείμενο και με τον συγγραφέα και με τα μηνύματα του κειμένου, είχε και επεκτάσεις και προεκτάσεις, χωρίς να ξεφεύγουν φυσικά και από το πλάνο, το πρόγραμμα του

σχολείου αλλά κάνοντας έτσι και τη δική μας αναγνωστική ερμηνεία ο καθένας κι αυτό ήτανε πολύ σημαντικό για μένα, ένιωσα πιο ελεύθερη στην Α Λυκείου φέτος.

6. Πώς προετοιμάζεστε για τη διδασκαλία; Ποια διαδικασία ακολουθείτε και ποιες πηγές συμβουλευέστε (έντυπες ή διαδικτυακές);

B.K.

Ξεκινώ στην αρχή της χρονιάς όταν πια ξέρω ποιο μάθημα Λογοτεχνίας έχω...επιλέγω τότε τα κείμενα που θα διδάξω όλη τη χρονιά. Βέβαια, μου έχει τύχει κατά τη διάρκεια της χρονιάς να αλλάξω κάτι. Μετά, όταν έχω το συγκεκριμένο, να προετοιμαστώ για το συγκεκριμένο κείμενο, καθορίζω τους διδακτικούς μου στόχους, κάνω μια προσωπική αναζήτηση σε πηγές -διαδικτυακές αρκετές, αρκετά τελευταία που έχουμε περ/ρες δυνατότητες, ας πούμε στην Πύλη για την ελληνική Γλώσσα, στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, ανάλογα με το ποίημα, στο ΕΚΕΒΙ, λοιπόν και σε έντυπες πηγές. Κάνω την προσωπική αναζήτηση, μετά καταρτίζω το σχέδιο του μαθήματος και καταλήγω έτσι, δίνοντας έμφαση στα φύλλα εργασίας περ/ρο.

B.Π.

Εξαρτάται την περίπτωση, δηλ. υπάρχουν περιπτώσεις που μπορώ να κάνω ένα σενάριο ολόκληρο, ούτε καν σχέδιο, ανάλογα με το χρονικό περιθώριο που θα έχω, και το ενδιαφέρον που θα έχω εγώ κατά τη διάρκεια της χρονιάς, το φόρτο εργασίας κτλ. Και στη συνέχεια οι πηγές μου είναι και έντυπο υλικό και ηλεκτρονικό βέβαια.

Δ.Σ.

Συνήθως, αφού επιλέξω κάποιον ποιητή ή κάποιο συγκεκριμένο θέμα ποιητικό, θα ψάξω να βρω κάποιες πληροφορίες για την εποχή, για τον ποιητή, για τις συνθήκες της σύνθεσης του ποιήματος, δεν έχω, όμως, συγκεκριμένες πηγές, συγκριτικά δουλεύω συνήθως, ναι. ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

M.B.

Εδώ ήρθαμε σε ένα καυτό θέμα! Εδώ θα έλεγα ότι ακολουθώ έτσι μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία γιατί χωρίς αυτήν δεν μπορώ να λειτουργήσω ως εκπαιδευτικός, δεν θεωρώ δηλαδή τον εαυτό μου αποτελεσματικό ως εκπαιδευτικό.

Καταρχήν ξεκινάω από το σχολικό εγχειρίδιο, ελέγχω να δω εάν ακολουθώ την ύλη και κατά πόσον είμαι μέσα στο χρονοδιάγραμμα που απαιτείται, επιλέγω το κείμενο που είναι προς διδασκαλία, διαβάζω σίγουρα το βιβλίο του εκπαιδευτικού, το οποίο αναφέρεται στο μάθημα το οποίο πρέπει να διδάξω, τις οδηγίες διδασκαλίας, οι οποίες κάθε χρόνο συνήθως μπορεί να αλλάζουν, μπορεί να εμπλουτίζονται ή να αφαιρούνται κάποια κείμενα, σίγουρα διαβάζω και το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών (Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ.), στη συνέχεια ανατρέχω σε διάφορες πηγές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν την ερμηνεία του κειμένου, κυρίως στο Διαδίκτυο, αξιοποιώ κλειστά-ανοικτά λογισμικά, ανοικτά περιβάλλοντα, κάνω μια στοχευμένη αναζήτηση και προσπαθώ να συγκεντρώσω ο,τιδήποτε μπορεί να μου φανεί χρήσιμο καταρχήν για να κερδίσω το ενδιαφέρον των μαθητών. Αποφεύγω τη μετωπική διδασκαλία και προσπαθώ να ξεκινήσω πάντα από μια αφόρμηση. Στηρίζομαι πάντα στο γεγονός ότι τα παιδιά θα ξεκινήσουν από ένα καλό σημείο και μετά θα πρέπει να τους δώσω το έναυσμα για να συνεχίσουν.

Σ.Κ.

Τώρα πια το εργαλείο είναι η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, απ' όπου εκεί μπορείς να βρεις πληροφορίες, διευθύνσεις πάρα πολύ υλικό –εκεί είναι το βασικό- αυτό κάνω συνήθως. Έχω και κάποια βοηθήματα τα οποία τα συμβουλευόμαι αλλά πια όλο και λιγότερο. Μου φαίνεται πολύ τυποποιημένο και πολύ κειμενοκεντρικό το στυλ. Εγώ θέλω λίγο να τ' ανοίγω.

Φ.Κ.

Όταν έχω χρόνο και όταν μ' ενδιαφέρει και μένα προσωπικά και μ' αρέσει ένα ποιητικό κείμενο, μπορεί να κάνω ένα σχέδιο μαθήματος, όχι πάντα. Αυτό συνήθως το έκανα και στην Α Λυκείου προκειμένου να ετοιμάσω τα φύλλα εργασίας. Συμβουλευόμαι και έντυπες και διαδικτυακές πηγές. Από τα πολύ απλά τα βοηθήματα τα σχολικά μέχρι κάποια κείμενα που θα βρω στο διαδίκτυο επιστημονικού ενδιαφέροντος ή φιλολογικά περιοδικά κτλ.

Χ.Μ.

Και διαδικτυακές πηγές, τις σχετικές που είχαμε αναφερθεί και στο σεμινάριο του Β' Επιπέδου, συμβουλευτήκα και ελεύθερα διαδικτυακές πηγές άλλων συναδέλφων για να δω πώς λειτούργησαν και να χρησιμοποιήσω και να αξιοποιήσω τη δική τους

πείρα και εμπειρία αλλά στη συνέχεια, έχοντας όλα αυτά και έχοντας κι ένα δικό μου πλάνο, είχα κάποια κείμενα επιλέξει, δεν τ' ακολούθησα, όμως, όλα αυτά. Άρχισα μετά να κάνω, να παρεκκλίνω δηλαδή της πορείας που είχα εν γνώσει στην αρχή και να κάνω και άλλες επιλογές, ανάλογα δηλαδή με αυτό το οποίο έβλεπα ότι ποθούσε και περισσότερο η ψυχή των παιδιών και μπορούσα να το προσαρμόσω και στο πρόγραμμα σπουδών.

7. Πώς δομείτε το σχέδιο μαθήματος ως προς τις θεωρίες μάθησης και τις λογοτεχνικές θεωρίες (τα λαμβάνετε υπόψη στο σχεδιασμό);

Β.Κ.

Όχι, ασφαλώς επηρεάζομαι από τις θεωρίες μάθησης, μπορεί να μην ακολουθώ σε κάθε σχέδιο αυστηρά μία θεωρία, σε διάφορες φάσεις δηλαδή να διαφοροποιούνται αλλά σίγουρα τις λαμβάνω υπόψη μου και κατά την πορεία, όταν καταρτίζω τα φύλλα εργασίας, για να συνδέσω σωστά και με τους στόχους μου, για να έχω κάποιο αποτέλεσμα.

Β.Π.

Δεν ξέρω αν τα λαμβάνω υπόψη συνειδητά ή ασυνείδητα διότι μέσα από τη διαδικασία αυτή της Επιμόρφωσης των Τ.Π.Ε. μάλλον ασυνείδητα έχει περάσει, έχω εμποτιστεί με όλο αυτό και μ' ενδιαφέρει πρωτίστως τα παιδιά να συνεργάζονται, η συνεργασία είναι ένας πρώτιστος παράγοντας που λαμβάνω υπόψη, στη συνέχεια είναι να αναπτυχθεί μεταξύ τους ένας κριτικός γραμματισμός, δηλαδή να έχουν και πολλές προσλαμβάνουσες αλλά να μπορούν να τις αναλύουν, όχι να τις αναπτύσσουν αναγκαστικά, να αποδομούν το όλο σύστημα και να λαμβάνουν αυτά ο, τιδήποτε καταλαβαίνουν ανάλογα με το επίπεδο.

Δ.Σ.

Σίγουρα, υπάρχει κάποιος στόχος κάθε φορά στη διδασκαλία ενός ποιήματος, θέλω να δω πώς θα αξιοποιήσω το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, πώς θα εμπλουτίσω τις γνώσεις τους, πώς θα τα βοηθήσω να έρθουν σε καλύτερη επαφή με τη λογοτεχνία και πώς θα αγαπήσουν και περισσότερο τη Λογοτεχνία. Τώρα, βέβαια, αυστηρά αυστηρά δεν εφαρμόζω κάτι, όμως τις θεωρίες, ναι, τις έχω στο μυαλό μου.

M.B.

Ναι, οφείλω να παραδεχτώ κάτι σ' αυτό το σημείο, ότι μέχρι να έρθω σ' επαφή, σε συστηματική επαφή μάλλον με τις συγκεκριμένες θεωρίες μάθησης και τις λογοτεχνικές θεωρίες, πλην των όσων έφερα ήδη από τις πανεπιστημιακές σπουδές μου, μπορώ να πω ότι ενεργούσα πιο πολύ με το ένστικτο του εκπαιδευτικού, του δασκάλου και όχι by the book. Θα έλεγα ότι στη συνέχεια διαπίστωσα, όμως, ότι όλα όσα έκανα μπορούσα να τα εντάξω σε ένα πλαίσιο θεωρητικό, το οποίο εξυπηρετούσε και εμένα αλλά ήταν και αποτελεσματικό στα παιδιά, οπότε τουλάχιστον όσον αφορά τις θεωρίες μάθησης εφαρμόζω πάντοτε τον εποικοδομισμό, εφαρμόζω την ανακαλυπτική μάθηση, στη μεθοδολογία κινούμαι κυρίως ομαδοσυνεργατικά, και στις λογοτεχνικές θεωρίες προσπαθώ, τουλάχιστον στις μεγάλες τάξεις, να βάλω τα παιδιά στη λογική να αντιληφθούν με ποιο τρόπο ερμηνεύουμε ένα κείμενο και πώς το αξιοποιούμε.

Σ.Κ.

Πάντα ξεκινάω με τον συγγραφέα, θέλοντας και μη, γιατί πρέπει τα παιδιά να καταλάβουν ποιος είναι, σε ποια περίοδο εντάσσεται, ποια ήταν η κοινωνική και πολιτική και οικονομική κατάσταση στην οποία έδρασε, ξεκινάμε με δυο λόγια για τον ποιητή. Μετά πάμε στο κείμενο, προσπαθούμε να αποκωδικοποιήσουμε, αφήνω τα παιδιά να πούνε, ακολουθώ δηλαδή αυτό που λέγαμε αναγνωστική πρόσληψη, κάθε φορά κάθε αναγνώστης κάθε εποχή και κάθε ηλικία και μπορεί ένα κείμενο αλλιώς να το αισθάνομαι εγώ κι αλλιώς να το αισθάνονται τα παιδιά μου. Και τον τελευταίο καιρό προσπαθώ να τους... όταν βλέπω ότι ένα ποίημα αρέσει πολύ – πέρυσι το έκανα με τον Καρυωτάκη- τους πάω και στο εργαστήριο μετά και κάνουμε... αυτό που αρέσει πολύ στα παιδιά είναι να κάνουμε μουσική επένδυση και να κάνουμε και εικονοποίηση στα ποιήματα που είναι πολύ εύκολο, για τα παιδιά είναι πολύ εύκολο και κάνουμε έτσι ή ένα power point ή βιντεάκι ανάλογα τι τους αρέσει. Προσπαθώ να το ανοίγω, να μην το περιορίζω και ν' αφήνω πρωτοβουλία στα παιδιά μου γιατί θεωρώ ότι η λογοτεχνία δεν πρέπει να εξετάζεται με τον κλασικό τρόπο, πρέπει τα παιδιά να μάθουν να αγαπάνε και να θέλουν να διαβάζουν, να μην τα κάνουμε να κόβουν πέρα, έτσι, να το πω έτσι λαϊκά. ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΕΞΑΓΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΑ ΛΕΓΟΜΕΝΑ ΤΗΣ: Στρέφομαι προς τον εποικοδομισμό, έτσι νομίζω, και διερευνητική, βέβαια, όταν

μπορείς να κάνεις, όταν έχεις το χρονικό περιθώριο. Η Β Λυκείου μπορεί να το κάνει αυτό, η Γ Λυκείου Γενικής Παιδείας με μία ώρα τι να κάνεις; Όταν η Λογοτεχνία εξεταζόταν πανελλήνια, δεν υπήρχε περίπτωση να γίνει μ' αυτό τον τρόπο που περιγράψαμε το μάθημα, έτσι; Έπρεπε να έχεις δίπλα σου το λυσάρι και να πηγαίνεις με βάση αυτό. Έτσι είναι, δυστυχώς. Είμαι πολύ ωμή; - Όχι, ειλικρινής.

Φ.Κ.

Θα έλεγα ότι τα συνδυάζω και τα δύο με ποια έννοια, ότι κάποιες φορές, ακόμα κι αν δεν γράφουμε στο σχέδιο μαθήματος για συντομία πάνω σε ποια θεωρία μάθησης έχουμε πατήσει, αυτό γίνεται υποσυνείδητα και ασυναίσθητα. Κυρίως αυτό που μ' ενδιαφέρει εμένα προσωπικά ως εκπαιδευτικό είναι να καλλιεργήσω στα παιδιά τον κριτικό γραμματισμό. Αυτός είναι ο πρώτος μου στόχος, εκεί επικεντρώνομαι, και οι επιλογές που ακολουθώ γυρνούν γύρω απ' αυτό το στόχο.

Χ.Μ.

Μετά από όλα αυτά τα χρόνια που έχω στην εκπαίδευση έχω πλέον μια ευχέρεια διαφορετική από αυτή που ξεκίνησα. Οι θεωρίες έχουν ενσωματωθεί μέσα μου και όμως δεν είναι πια αυτό το μοτίβο, το οποίο το ακολουθώ κατά γράμμα, δηλαδή έχω πλέον την προσωπική μου ταυτότητα, ξεκινώ, δεν δίνω τόσο, τα χρησιμοποιώ όλα, τα προσαρμόζω όλα έτσι ώστε να έχουν μια δομική ευελιξία με βάση το κείμενο και να ξεφεύγω και απ' αυτό, δηλαδή ξεκινώ με το κείμενο σαν βάση αλλά στη συνέχεια, όμως, προσπαθώ και καταφέρνω να αναδεικνύω τον αναγνώστη πια. Ο αναγνώστης είμαι και εγώ αλλά είναι και ο μαθητής και έτσι λοιπόν κάνουμε μια διαπλοκή, μια αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή-κειμένου, μαθητή-εμού, μαθητών-εμού, υπάρχει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης μέσα από την κριτική προσέγγιση κάθε φορά των μηνυμάτων που έχει να μεταδώσει ένα κείμενο και όλων αυτών των υπαινικτικών, έτσι, προσπαθειών του δημιουργού προς εμάς. Αυτό προσπαθώ να κάνω και αυτό τελικά κάνω, δηλαδή ουσιαστικά τείνω προς τη θεωρία αυτή της κριτικής αναγνωστικής ανταπόκρισης με τον απλό βιωματικό, έτσι, και αισθαντικό τρόπο, ο οποίος είναι και πιο ελκυστικός και για τους μαθητές γιατί έχει συναίσθημα ο τρόπος αυτός και έχει ακριβώς αυτό, αναδεικνύει πιο πολύ τα βιώματα, τις εμπειρίες και δίνει τη δυνατότητα στον άλλο να μιλήσει, να εκφράσει απόψεις, να προβληματιστεί, να ρωτήσει, να πάρει απαντήσεις, να αμφισβητήσει και να συναινέσει στο τέλος κατά το δυνατόν, βέβαια.

8. Θεωρείτε πως η Ποίηση πρέπει να εξετάζεται και πώς; Συμφωνείτε με την πρόσφατη κατάργηση της εξέτασης στις Πανελλαδικές Εξετάσεις του μαθήματος της λογοτεχνίας; Γιατί ναι; Γιατί όχι;

Β.Κ.

Λοιπόν, με έχει προβληματίσει πάρα πολύ αυτό το θέμα. Σίγουρα δεν είναι εύκολο να εξεταστεί, δεν μπορεί να εξεταστεί όπως τα άλλα μαθήματα. Και όταν καταργήθηκε από τις Πανελλαδικές, η αρχική μου αντίδραση ήταν να στενοχωρηθώ γιατί είχα ασχοληθεί χρόνια με τα κείμενα που εξετάζονταν, τα αγαπούσα κάποια κείμενα και φοβήθηκα μήπως απαξιωθεί και το μάθημα. Δεν μπορώ να δώσω εύκολα μια απάντηση, το έχω σκεφτεί πολλές φορές, ίσως θα ήθελα να εξετάζεται αλλά με έναν διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι τώρα. Να είμαστε πολύ ανοιχτοί ως εξεταστές, όταν το παιδί τεκμηριώνει την άποψή του, να μη λειτουργούμε δηλαδή έχοντας εκ των προτέρων αποφασίσει τι πρέπει να γράψει.

Β.Π.

Δεν ξέρω, δεν μπορώ να απαντήσω άμεσα. Θεωρώ ότι πρέπει να διδάσκεται - αναγκαστικά πρέπει και να εξετάζεται. Όπως έχω ξαναπεί, δεδομένου ότι όλα τα μαθήματα εξετάζονται, δηλ. εξετάζεται η Ιστορία, εξετάζονται τα Λατινικά, μια νεκρή γλώσσα κατά βάση, εξετάζονται τα Αρχαία Ελληνικά, γιατί να μην εξετάζεται η Λογοτεχνία; Θεωρώ μάλλον πρώτιστη ανάγκη να εξετάζεται η Λογοτεχνία. Θα την κατέτασσα σε νούμερο ένα παράγοντα εξέτασης από άποψη καλλιέργειας, από άποψη ιστορικής συνείδησης, αν θέλεις, θεωρώ ότι είναι μια πηγή γενικότερα της Ιστορίας η Λογοτεχνία, θεωρώ ότι αναπτύσσεται η νοοτροπία και διαμορφώνει αλλά και δείχνει τη νοοτροπία ενός λαού, την παράδοση, τα ήθη του και άρα κατ' επέκταση, γιατί να μην εξετάζεται; Δεν συμφωνώ με την πρόσφατη κατάργηση της εξέτασης της Λογοτεχνίας στις Πανελλαδικές. Ο πρώτιστος λόγος είναι ότι το μάθημα υποβιβάζεται, υποβαθμίζεται όχι μόνο το μάθημα αλλά η κουλτούρα ενός λαού, δηλ. για μένα η Λογοτεχνία, και ειδικότερα, αν θέλεις, η Ποίηση αποκρυσταλλώνει όχι μόνο έννοιες, αποκρυσταλλώνει μια ολόκληρη φιλοσοφία γενιάς, λαών, έναν πολιτισμό, δηλ. νομίζω ότι γενικότερα η Ποίηση, η Λογοτεχνία θα 'πρεπε να είναι το νούμερο ένα στην παιδεία μας.

Α.Σ.

Γενικά δεν θεωρώ ότι είναι ένα μάθημα, θεωρώ ότι είναι κάτι άλλο, μία όαση, ως πούμε, στο μαθητικό πρόγραμμα, ότι είναι κάτι που τα παιδιά θα πρέπει να το αντιμετωπίζουν ελεύθερα, χωρίς το άγχος του βαθμού, χωρίς το άγχος των ερωτήσεων, των λυσσαριών και όλων των σχετικών που μεσολαβούν. Εξέταση θα υπάρξει με ποια μορφή; ότι θέλω συμμετοχή όλων των παιδιών, ότι θέλω να καταλάβουνε κάποια βασικά πράγματα και να μπορέσουν να φτιάξουν μια ιστορία στο μυαλό τους, δεν ξέρω τι. Όσο αφορά την κατάργηση της εξέτασης του μαθήματος στις Πανελλαδικές, συμφωνώ απόλυτα, δεν θεωρώ ότι είναι ένα μάθημα που πρέπει να σταθμίζεται, και δεν μ' αρέσει και η -πώς να το πω- χειρουργική προσέγγιση του μαθήματος που πρέπει τα παιδιά ντε και καλά να μάθουν κάποια σταθερά πράγματα. Κάθε παιδί προσεγγίζει αλλιώς το κείμενο.

Μ.Β.

Θα ξεκινήσω να σας απαντάω μάλλον ανάποδα, καταρχήν να σας πω αν συμφωνώ με την πρόσφατη κατάργηση της εξέτασης. Ναι, με βρίσκει σύμφωνη η κατάργηση της εξέτασης του συγκεκριμένου μαθήματος, τουλάχιστον σε επίπεδο Πανελλαδικών. Κι αυτό γιατί δίδαξα Κατεύθυνση, δίδαξα τη Λογοτεχνία Κατεύθυνσης επανειλημμένα, είδα στα μάτια των παιδιών την προσπάθεια να καλύψουν εξονυχιστικά ένα κείμενο λογοτεχνικό, το οποίο ουσιαστικά δεν μπορούσαν να το κατέχουν σ' όλο το εύρος του και είδα το πώς πολλά παιδιά το απέρριψαν λόγω αυτής της κατάστασης. Επίσης, θεωρώ ότι η Ποίηση, τουλάχιστον σ' αυτό το επίπεδο, δεν πρέπει να εξετάζεται γιατί το ποιητικό κείμενο πρέπει να αποτελεί πηγή αισθητικής απόλαυσης κατά κύριο λόγο, πρέπει να αποτελεί πηγή πνευματικής καλλιέργειας και φιλαναγνωσίας, δεν είναι αντικείμενο εξονυχιστικού φιλολογικού ελέγχου έτσι όπως τίθεται στη μορφή των εξετάσεων. Ίσως στις ενδοσχολικές εξετάσεις μπορούμε να το εντάξουμε, πάντα, όμως, με τη λογική ότι το παιδί θα έχει αφομοιώσει τουλάχιστον έναν τρόπο προσέγγισης λογοτεχνικού –ποιητικού κειμένου που να αφορά την ερμηνευτική επεξεργασία του και τη δομή του και πέραν τούτου ουδέν. Μέχρι εκεί θα μπορούσε άνετα να λειτουργήσει.

Σ.Κ.

Θεωρώ ότι η λογοτεχνία δεν πρέπει να εξετάζεται με τον κλασικό τρόπο, πρέπει τα παιδιά να μάθουν να αγαπάνε και να θέλουν να διαβάζουν, να μην τα κάνουμε να κόβουν πέρα, έτσι, να το πω έτσι λαϊκά. Επειδή υπήρξα και βαθμολογήτρια στη Λογοτεχνία γενικότερα και στην Ποίηση, είχαν πέσει αρκετές φορές ποιητικά κείμενα. Είναι το χειρότερο μάθημα για να εξετασθείς και για να βαθμολογήσεις κιόλας, νομίζω, απ' τα δικά μας. **Άρα είσαι σύμφωνη με την κατάργηση της Λογοτεχνίας από τις Πανελλαδικές;** Από τις Πανελλαδικές ναι. Όχι με τη μείωση, όμως, της ώρας στη Γ Λυκείου, σε καμιά περίπτωση, αύξηση ναι. Αλλά όχι και να εξετάζεται. Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένα διδακτικό εγχειρίδιο που να περιλαμβάνει κι άλλο υλικό, πολύ πιο πλούσιο.

Φ.Κ.

Εδώ δεν έχω κατασταλαγμένη άποψη, κλίνω, όμως, προς την άποψη ότι η Ποίηση θα έπρεπε να εξετάζεται, όχι, όμως, με τον χαρακτήρα αυτόν τον στεγνό που επικρατεί τουλάχιστον στο ελληνικό εξεταστικό σύστημα. Εξάλλου η Ποίηση δεν είναι μόνο, κατά την άποψή μου, για απόλαυση. Είναι ένα κείμενο το οποίο μπορεί να σε ερεθίσει ώστε να γίνεις και συ δημιουργός, να σκεφτείς, να δεις την οπτική του συγγραφέα, είναι χίλιες δυο παράμετροι που μπορείς να λάβεις υπόψιν ως αναγνώστης. Και νομίζω ότι, για να φτάσεις στο σημείο να απολαύσεις ένα κείμενο, πρέπει να το έχεις κατανοήσει κιόλας. Είσαι σύμφωνη με την κατάργηση της Λογοτεχνίας από τις Πανελλαδικές; Θα μπορούσε να συνεχίζεται η εξέταση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στις Πανελλαδικές εξετάσεις, όχι, όμως, μ' αυτό τον εξαντλητικά αναλυτικό χαρακτήρα που ζητούμε απ' τα παιδιά, δηλ. μέχρι τώρα διδάσκαμε και την παραμικρή λέξη, τι μπορεί να κρύβεται, τι μπορεί να υπονοεί ο ποιητής ή με τι μπορεί να συνδέεται, και χίλιες δυο μετά ερμηνείες. Αν γίνει αυτό πιο συγκεντρωμένο, νομίζω ότι θα μπορούσε κάλλιστα να συνεχίσει να εξετάζεται.

Χ.Μ.

Πρέπει να εξετάζεται η Ποίηση, τώρα ενδοσχολικά εννοείς, στο τέλος της χρονιάς, ναι, θεωρώ ότι είναι ένα μάθημα που πρέπει να εξετάζεται, είναι σημαντικό μάθημα γιατί είναι ένα μάθημα με το οποίο ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει το λόγο του, τον τρόπο έκφρασής του, τις απόψεις του και έχει τη δυνατότητα να κάνει

εσωτερικό διάλογο με τον εαυτό του, με τον δημιουργό, με το ίδιο το κείμενο, και μπορεί και ο ίδιος να γίνει δημιουργικός στη συνέχεια. Η Ποίηση σου δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας, δημιουργικής γραφής. Πρέπει να εξετάζεται, έχει βέβαια το δικό της τρόπο εξέτασης, ο οποίος μας περιορίζει σε συγκεκριμένης δομής ερωτήσεις με συγκεκριμένο φυσικά σκεπτικό. Το ακολουθούμε αναγκαστικά, βέβαια, μέσα απ' αυτό μπορούμε να βάλουμε και τη δική μας προσωπική πινελιά και αυτό κάνω αλλά διαφωνώ με την κατάργηση της εξέτασης του μαθήματος. **Είσαι σύμφωνη με την κατάργηση της Λογοτεχνίας από τις Πανελλαδικές;** Όχι, δεν συμφωνώ με την κατάργηση του μαθήματος γιατί η Λογοτεχνία είναι τέχνη πάνω απ' όλα και τη στιγμή που στην Εκπαίδευση, η λογική της Εκπαίδευσης είναι να γίνει πιο σφαιρική, πιο εκτεταμένη, πιο εμπλουτισμένη, και την εμπλουτίσαμε, την έχουν εμπλουτίσει οι εκάστοτε Υπουργοί και οι εκάστοτε Κυβερνήσεις με τόσα μαθήματα αισθητικής πρόσληψης και αντίληψης, γιατί λοιπόν η Λογοτεχνία που είναι το βασικό μάθημα το οποίο συνδυάζει, μπορεί να συνδυάσει κείμενο, εικόνα, ήχο και όλα αυτά μέσα από το συναίσθημα πηγαία να εκφραστούν σε γραπτό λόγο, να εξαιρεθεί μιας τέτοιας σοβαρής εξέτασης ανθρωπιστικών σπουδών γιατί ο ανθρωπισμός συμπεριλαμβάνει οπωσδήποτε και την Ποίηση, όχι με την έννοια του μετρικού ποιήματος, την Ποίηση ως τρόπο έκφρασης και δημιουργίας.

9. Υπάρχει κάποια διαφοροποίηση ως προς τις διδακτικές πρακτικές σας στην προσέγγιση της Ποίησης πριν και μετά την Επιμόρφωση Β' επιπέδου; Αισθανθήκατε ποτέ ότι η χρήση των ΤΠΕ είναι κάτι που σας επιβάλλεται άνωθεν ή θεωρείτε ότι υπήρξε αποκλειστικά δική σας απόφαση να εμπλακείτε;

B.K.

Ναι, υπάρχει διαφοροποίηση και θα 'λεγα και μεγάλη. Άλλαξε ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζω πια το ίδιο το ποιητικό αντικείμενο. Πριν ξεκινήσω το μάθημα, πριν το δώσω στα παιδιά, ο τρόπος που θα αναζητήσω εγώ το υλικό, γνώρισα πάρα πολλά μέσα που έχω στη διάθεσή μου, πηγές, ενημερώθηκα για πηγές, και όλα αυτά με οδήγησαν να διαφοροποιήσω τη διδασκαλία. Από την αρχή, από την αφορμή που θα κάνω, βλέπω ότι κεντρίζω περ/ρο το ενδιαφέρον των παιδιών με κάποιες επιλογές άλλες τώρα, στον τρόπο με τον οποίο οδηγώ τα παιδιά στη μάθηση, βοηθώ τέλος πάντων τα παιδιά να φτάσουν στη μάθηση, δηλαδή γίνεται πολύ περ/ρο

διερευνητικός, καταλήγω περ/ρο στην ανακαλυπτική μάθηση, κάτι τέτοιο δεν το έκανα, τουλάχιστον νιώθω ότι κινούμαι διαφορετικά μετά το Β επίπεδο.

Όχι, ήταν σίγουρα ελεύθερη απόφαση, το είδα πολύ θετικά, σαν μια ευκαιρία που μου δίνεται να μάθω πράγματα, να πάω πιο πέρα, αλλά δεν ένιωσα σε καμία στιγμή ότι ήτανε θέμα επιβολής.

Β.Π.

Εξυπακούεται, δεν το συζητώ, δηλ. έχει αλλάξει ολόκληρη η σκέψη μου χωρίς να το θέλω αναγκαστικά. Δεν μπορούσα να το φανταστώ ότι θα 'χε αλλάξει. Κατ' αρχάς οργανώθηκε η σκέψη μου, οργανώθηκε και ο τρόπος διδασκαλίας μου, ακόμη και η πρόσληψη από τη δική μου την πλευρά της Λογοτεχνίας είναι από διαφορετική οπτική γωνία πια. Μ' έχει επηρεάσει πολύ, ναι. ΣΕ ΠΟΙΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΟΥ ΕΧΕΙΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΕΙ ΑΛΛΑΓΕΣ; Δεν μπορώ να το συγκεκριμενοποιήσω... όχι μόνο ως προς την τεχνική, αν θέλεις, κατ' αρχάς έχω εγκαταλείψει τον συντηρητισμό, δηλ. ούτε μαθητοκεντρικό αλλά ούτε και δασκαλοκεντρικό. Είναι μια συνεργασία, μία συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, μια συνεργασία με τον δάσκαλο, μία χρήση υπολογιστών, μια χρήση διαδικτύου, πράγματα τα οποία προηγουμένως ούτε καν θα μπορούσα να τα φανταστώ. Μάλλον προς τα κει και γενικότερα δεν υπάρχει αυτό το τυποποιημένο "ερώτηση-απάντηση", ο μαθητής διαβάσει, βλέπει ένα κείμενο διαφορετικά, το προσλαμβάνει διαφορετικά, το αναπτύσσει διαφορετικά, λέει τη γνώμη του ελεύθερα, υπάρχει αυτό το brainstorming, αυτό, δεν υπάρχει τυποποίηση πουθενά πια.

Όχι, νομίζω ότι μου επιβαλλόταν άνωθεν. Δεν το συζητώ. Πρώτος λόγος ήταν ότι θα 'πρεπε οπωσδήποτε να μη μείνω πίσω στην εξέλιξη γενικότερα. Όταν λέω "επιβαλλόταν άνωθεν" όχι αναγκαστικά από το σύστημα αλλά από το γεγονός ότι θα πρέπει να επιμορφωθώ-δεν μπορείς να μείνεις πίσω σε μια επιμόρφωση οποιαδήποτε. Ε στη συνέχεια σαν τυπικό προσόν και μετά βέβαια μέσα από την οργάνωση, μέσα από το μάθημά σου, το οποίο μου άρεσε πάρα πολύ, μέσα από τη συνεργασία, που είχα πολύ καλή συνεργασία με τους συμφοιτητές μου, ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα.

Δ.Σ.

Κατ' αρχάς να πω ότι η ελευθερία που έχουμε περ/ρο είναι στην Α Λυκείου, γιατί ακόμα Β Λυκείου έχουμε άλλο πρόγραμμα, έχουμε σταθερά κείμενα που πρέπει να κάνουμε, καλά στη Γ Λυκείου ξαναχαλαρώνουμε πια μετά την κατάργηση της εξέτασης του μαθήματος. Άλλαξε η προσέγγιση σε πολλά σημεία, πρώτα απ' όλα προσεγγίζουμε πια τα κείμενα διαθεματικά, τα παιδιά κάνουν εργασίες πιο ελεύθερες, σε μορφή project, συνθέτουν βίντεο δικά τους, κάνουν τέλος πάντων αρκετά πράγματα. Δεν είχα τολμήσει να κάνω πάρα πολλά απ' αυτά γιατί ακριβώς δεν επιτρεπότανε από το αναλυτικό πρόγραμμα παλιότερα κι είχαμε το άγχος να βγάλουμε τα συγκεκριμένα κείμενα, τα συγκεκριμένα ποιήματα και να τα εξετάσουμε στο τέλος. Μετά από την επιμόρφωση, ναι, και με τους συναδέλφους ανταλλάξαμε πολλές απόψεις, είδαμε ότι υπάρχουν πάρα πολλές επιλογές, και τώρα, ναι, τις εφαρμόζω όσο μπορώ περ/ρο κι όσο έχω χρόνο φυσικά να τις εφαρμόσω.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ: Άρα, δηλαδή, έχεις πραγματοποιήσει αλλαγές και στα μέσα που αξιοποιείς και στις δραστηριότητες που αναθέτεις στα παιδιά ... -Ναι, έχουν διαφοροποιηθεί πολύ περ/ρο και δε χρησιμοποιούμε τόσο πολύ το μολύβι και χαρτί και το τετράδιο που χρησιμοποιούσαμε παλιότερα. Τα παιδιά εκφράζονται με άλλους τρόπους πια.

Γενικά δεν κάνω πράγματα που μου επιβάλλονται, δεν θεώρησα ότι ήταν κάτι που θα μου έδινε βαθμό, μισθολογική εξέλιξη, δεν ξέρω γω τι άλλο, δεν έχω τέτοιες φιλοδοξίες, περ/ρο από περιέργεια ξεκίνησα να δω τι ακριβώς θα ήταν αυτή η επιμόρφωση, και στην πορεία είδα ότι όντως θα μπορούσα να την αξιοποιήσω προς όφελός μου οπότε, ναι, ήταν μια απόφαση περιέργειας περ/ρο.

M.B.

Μπορώ να πω ότι έχω ξεφύγει καταρχήν από τη μετωπική διδασκαλία και απ' το στείο τρόπο μετάδοσης της γνώσης, έτσι όπως το μάθαμε και μεις από μαθητές. Δηλαδή σταμάτησα πια να παίρνω το κείμενο και να σταματάω μόνο στο τεχνικό του μέρος ή σταθερά μόνο στο ερμηνευτικό του κομμάτι, και προσπάθησα να δώσω στα παιδιά να καταλάβουν ότι η Ποίηση είναι ένα κλειδί με το οποίο ξεκλειδώνουμε τον ίδιο μας τον εαυτό.

Εδώ, λοιπόν, πρέπει να σας παραδεχτώ επίσης και κάτι άλλο. Μιλάτε με έναν άνθρωπο ο οποίος ήταν σταθερά, είχε μια άρνηση απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες, δεν ξέρω αν όλοι οι κλασικοί φιλόλογοι το παρουσιάζουν αυτό, εγώ τουλάχιστον για τον εαυτό μου το παραδέχομαι αυτό, πίστευα πάντοτε ότι η ικανότητα ενός δασκάλου, και μάλιστα φιλολόγου, μπορεί να εξαντλείται και στις προσωπικές του ικανότητες, στην αμεσότητα που έχει με τους μαθητές, στην επικοινωνία, στην ικανότητα επεξεργασίας του λόγου. Επίσης μου φαινόταν εξαιρετικά δύσκολο να μπορέσω να εξοικειωθώ μ' αυτές τις μορφές της τεχνολογίας. Στην πορεία, όμως, διαπίστωσα και κάτι άλλο, και σ' αυτό μάλλον με βοήθησαν και τα ίδια τα παιδιά, ζητώντας και απαιτώντας από μένα περ/ρα πράγματα, έστω και χωρίς να το καταλαβαίνουν. Εκεί, λοιπόν, κατάλαβα ότι χρειαζόταν να αλλάξω το εκπαιδευτικό μου προφίλ, χρειαζόταν να εμπλουτίσω τον τρόπο διδασκαλίας μου, τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματός μου μ' έναν άλλο τρόπο και με άλλες μεθόδους και η επιλογή ήταν καθαρά προσωπική, ουδέποτε το είδα σαν μορφή επιβολής και μάλιστα, αφού τελείωσα πάρα πολύ γρήγορα το Α επίπεδο, το γεγονός ότι είχα επιλεγεί για την επιμόρφωση Β επιπέδου με χαροποίησε ιδιαίτερα και το έκανα με πάρα πολύ μεγάλη χαρά και προθυμία.

Σ.Κ.

Ένωσα περ/ρο ελεύθερη και περ/ρο σίγουρη ότι αυτό που σκεφτόμουν εγώ, το σκέφτονται κι άλλοι άνθρωποι. Η κοινότητα μάθησης που δημιουργήσαμε στο πρόγραμμα θεωρείς ότι σε απελευθέρωσε; Ναι, λειτούργησε απελευθερωτικά σε μένα, πολύ, πάρα πολύ. **ΣΕ ΠΟΙΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΟΥ ΕΧΕΙΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΕΙ ΑΛΛΑΓΕΣ;** Έδωσα περ/ρη ελευθερία στους μαθητές μου, μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και την επιδιώκω ακόμη και στο πιο μικρό πράγμα. Θέλω ν' ακούω τους μαθητές μου πολύ περ/ρο ενώ πριν προσπαθούσα να είμαι πιο κομ ιλ φο, πιο κοντά στο αναλυτικό. Αυτό, ξέρεις, με άφησε πιο ελεύθερη και πιο ικανοποιημένη γιατί μπορείς να πεις πράγματα. **ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ: ΠΟΡΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟ ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΕΡ/ΡΟ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ, ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΗ;** Ναι.

Ένωσα υποχρεωμένη αλλά γι' αυτό το λόγο, ότι έπρεπε εγώ να μετεξελιχθώ, να γνωρίσω καινούρια πράγματα, καινούριους τρόπους, γιατί θεωρώ ότι είμαι πολύ μικρή στην εκπαίδευση και τα χρόνια είναι πολύ λίγα, έχω πολλά χρόνια υπηρεσίας

μπροστά μου, βλέπω ότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ είναι το παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης, δεν γίνεται αλλιώς, οπότε ένιωσα υποχρεωμένη αλλά γι' αυτό το λόγο γιατί έπρεπε να ακολουθήσω την εξέλιξη, δε γινόταν αλλιώς.

Φ.Κ.

Υπήρξε το εξής στοιχείο: μπορεί αναγκαστικά να μη χρησιμοποιήσα πολλές φορές τις ΤΠΕ, αλλά επειδή ασχολήθηκα πολύ παραπάνω με τις θεωρίες μάθησης και τις θεωρίες λογοτεχνίας που λέγαμε προηγουμένως, αυτό μ' επηρέασε ίσως και πολύ περ/ρο από τις ίδιες τις τεχνολογίες. Δηλαδή έπαψα να το βλέπω τόσο «μαθητικά», όπως το έβλεπα μέχρι ένα σημείο όταν βασιζόμουν μόνο στην εμπειρία μου την παιδαγωγική ή την εκπαιδευτική, τέλος πάντων, και ξαναλέω ότι στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού αυτό ήταν πάντοτε μέσα στο μυαλό μου και αν τις χρησιμοποιούσα (τις ΤΠΕ) ήταν μόνο γι' αυτό το λόγο, γιατί οι ΤΠΕ πιστεύω ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο όταν στοχεύουν στον κριτικό γραμματισμό και όχι αυτό που λέγαμε ως άρτυμα, τέλος πάντων ή ως...

Ναι, το αισθάνθηκα κι αυτό. Ίσως θα έλεγα ότι στην αρχή, προτού γνωριστώ και με σένα και γνωρίσω όλη τη διαδικασία, μπορεί και να 'ταν ο πρωταρχικός λόγος, δηλ. δεν ήθελα να μείνω πίσω απ' τους άλλους συναδέλφους γιατί έβλεπα ότι προχωράει το πράγμα. Ήθελα, βέβαια, να αυξήσω και τα τυπικά μου προσόντα, γιατί κι αυτά μετράνε, μέσω της πιστοποίησης. **ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΠΑΝΩ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:**

Δεν έφυγε εντελώς με την έννοια της πίεσης γιατί, εφόσον έπρεπε να περάσουμε από τη διαδικασία εξετάσεων για να γίνει η πιστοποίηση, το είχα πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μου. Ωστόσο, όμως, η διαδικασία της κατασκευής του σεναρίου, νομίζω ότι, πέρα απ' την κούραση που δεν μπορεί να την αμφισβητήσει κανείς και τις ώρες τέλος πάντων, τις εργατοώρες να το πω έτσι, νομίζω ότι ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία και να εξασκηθώ ξανά, γιατί είχαν περάσει αρκετά χρόνια απ' το να μπω στη θέση αυτή του μαθητή, θα έλεγα, που θα πρέπει να φτιάξει κάτι όσο το δυνατόν πιο καλό γίνεται και να το παρουσιάσει στον επιμορφωτή του, αλλά και επειδή ψάχνοντας ανακάλυψα χίλια δυο πράγματα που νομίζω με βοήθησαν να εξελιχθώ σε πολλούς τομείς.

X.M.

Ναι, σίγουρα άλλαξε και άλλαξαν πολλά, θεωρώ ότι ο άνθρωπος όσο είναι διατεθειμένος να μαθαίνει, να επιμορφώνεται, να συμμετέχει σε τέτοιες διαδικασίες προσωπικής του εξέλιξης και επέκτασης, αυτό είναι ένας τρόπος αυτοβελτίωσης. Εγώ γι' αυτό συμμετείχα στο Β επίπεδο, είμαι ικανοποιημένη από τη συμμετοχή μου γιατί πάντοτε, όσο προσπαθεί κάποιος, πάντοτε μαθαίνει κάτι, εφόσον είναι ο ίδιος δεκτικός για να μάθει, κι εγώ είμαι τέτοιος άνθρωπος, και έμαθα και άλλαξα πολλά. Έμαθα να είμαι περ/ρο δημιουργική, οι θεωρίες μάθησης συγκεντρώθηκαν στο μυαλό μου, αναπτύχθηκαν καλύτερα, συνδυάστηκαν με πιο εύληπτο τρόπο, αναγκάστηκα να διαβάσω κάποια πράγματα, να τα ξαναθυμηθώ, να τα επεκτείνω, να τα συνδυάσω με την εμπειρία που έχω πια, που είναι σημαντική, γιατί πλέον δεν είμαι η φοιτήτρια, δεν είμαι η πρωτοδιοριζόμενη, είμαι ένας άνθρωπος που βρίσκομαι στη μέση, ας πούμε, της επαγγελματικής μου πορείας, έχω δει πολλά, έχω κάνει αρκετές προσπάθειες, έχω μάθει από τα λάθη μου αλλά και από τις επιτυχίες μου προσπάθειες, και έτσι, λοιπόν, όλα αυτά με έκαναν πιο αποτελεσματική και πιο ουσιαστική και με βοήθησαν να εντοπίζω αυτό που λέμε την ουσία, η οποία είναι η πρόκληση της κριτικής ανάγνωσης, της δημιουργικής γραφής, είδα κι άλλα σενάρια μαθήματος, άλλες οπτικές συναδέλφων κι όλα αυτά τα χρησιμοποιώ και τα συνδυάζω και με τον δικό μου προσωπικό τρόπο.

Εγώ ήρθα ιδία βουλήσει αλλά σίγουρα η χρήση των ΤΠΕ είναι επιβεβλημένη άνωθεν, δηλ. και τα δύο συμβαίνουν. Όμως, η απόφασή μου να εισαχθώ σ' αυτό το σεμινάριο, το επιμορφωτικό μάλλον πρόγραμμα, ήταν εντελώς προσωπική και δεν κινήθηκε από λόγους άλλους. Δηλαδή, δεν είμαι άνθρωπος ούτως ή άλλως εγώ που παρασύρομαι από το πλήθος. Αντιθέτως, ακολουθώ το δικό μου δρόμο. Με παρακίνησε και η επιμορφώτρια, εσύ συγκεκριμένα γιατί είχα εκτίμηση στο πρόσωπό σου, το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που ήταν κάτι διαφορετικό, κάτι το οποίο εγώ δεν το ήξερα και ήθελα να το μάθω, να το χρησιμοποιήσω και να δω τι έχει να μου προσφέρει, και όλα αυτά ήταν σχετικά με την πρόκληση αυτή που μου παρουσιαζόταν. Ήξερα ότι ήταν κάτι δύσκολο, κάτι επίπονο, κάτι διαφορετικό, δεν είμαι άνθρωπος που λατρεύω τη νέα τεχνολογία, δεν ήμουν μάλλον ήθελα να πω, τώρα πια έχω εξοικειωθεί μαζί της σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, έχω απαλλαγεί από εκείνη τη φοβία που είχα πριν από πολλά χρόνια, και μπορώ πλέον να τη χρησιμοποιήσω χωρίς προκαταλήψεις και χωρίς φοβίες. Έχω γίνει φίλη δηλαδή, με

έχει εντυπωσιάσει, αλλά δεν μ' έχει καθηλώσει. Αντίθετα συμπορεύομαι με τη νέα τεχνολογία και την έχω ως υποστηρικτικό μέσο.

10. Αν ναι, σε ποια σημεία της διδασκαλίας έχετε πραγματοποιήσει αλλαγές (π.χ. δραστηριότητες, μέσα που αξιοποιείτε κ.ο.κ.);

11. Για ποιους λόγους συνέβη αυτό; Πώς αντέδρασαν οι μαθητές σας και τι αποτελέσματα είχε;

B.K.

ΕΧΕΙ ΑΠΑΝΤΗΘΕΙ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΣ

Πολύ θετικά γιατί είχα και την τύχη να είμαι στο ίδιο σχολείο πριν το Β επίπεδο και μετά, οπότε υπήρξαν τμήματα που τα είχα και την προηγούμενη χρονιά... είδα ενδιαφέρον από τα παιδιά, δηλαδή υπήρχε ανταπόκριση και θεωρώ ότι είχε και αποτελέσματα θετικά.

ΕΡΩΤΗΣΗ ΠΕΡΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ Β' ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΜΕΤΕΠΕΙΤΑ (ΑΠΟ ΚΟΙΝΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΣΕΝΑΡΙΩΝ): Ναι, ήταν θετική εμπειρία, ήταν, πράγματι δηλαδή, έγινε κατ' αρχάς με πολύ καλούς όρους η συνεργασία, υπήρξαν ιδέες και από τις δύο πλευρές, νομίζω ότι βοηθηθήκαμε και οι δύο που συνεργαστήκαμε. Ήταν ίσως που είχα και χρόνια να συνεργαστώ με άτομα. Ήταν και μία πρόβα για να δω πώς γίνεται και με τους μαθητές μου όταν συνεργάζονται. Και στο σχολείο επίσης είχα την τύχη να έχω μια συνάδελφο που στη συνέχεια συνεργαζόμασταν. Αυτή επιμορφώθηκε στην επόμενη φάση από μένα και είχαμε κάποια ίδια αντικείμενα και κάναμε μαζί και σενάρια και σχέδια μαθήματος πιο απλά και τα εφαρμόζαμε. Νομίζω ότι θα το πάμε ακόμα πιο πέρα γιατί ήδη έχουμε αρχίσει με συναδέλφους που έχουν περάσει την επιμόρφωση να συζητάμε συνεργασία μεταξύ διαφορετικών σχολείων και, αν μπορέσουμε να το κάνουμε αυτό, θα είναι ...

B.Π.

Επισημάνθηκε από την ερευνήτρια η διαφορά στις πρακτικές δεξιότητες της Β.Π. ως προς τη δημιουργία και συντήρηση ιστολογίου. Ρωτήθηκε σχετικά με τον αντίκτυπο που είχε όλο αυτό στους μαθητές.

Και θετικό και αρνητικό. Πολλοί μαθητές το είδαν αρνητικά, δηλαδή είπαν ότι προτιμώ, γιατί τους ρωτούσα πάντοτε στο τέλος, προτιμώ τον παραδοσιακό τρόπο

διδασκαλίας, έχω το κείμενό μου, το διαβάζω, γεια σας. Όμως, υπήρχαν κάποιοι μαθητές, μεταξύ των οποίων και εξαιρετικά αδύνατοι μαθητές, οι οποίοι είχαν ένα θετικότατο αποτέλεσμα για μένα και πρώτιστη, αν θέλεις, ανάγκη μέσα στη διαδικασία του μαθήματος, διάβασαν ολόκληρο το βιβλίο π.χ. τότε στο Βιζυηνό που έκανα και το σχέδιο. Ένα δύσκολο κείμενο, έναν δύσκολο συγγραφέα, άρα πετύχαινε, επομένως ήταν διχασμένα τα παιδιά. Κουράστηκαν πάρα πολύ σε ορισμένα θέματα, κουράστηκαν, δηλ. δεν ήταν απλώς ότι πήγαινα κι έφτιαχνα μια διαφάνεια ή αντέγραφα - δούλεψαν πάρα πολύ, δούλεψαν και οι αδύνατοι μαθητές πολύ, δεν ξέρω αν ήταν από πίεση, δεν θυμάμαι να πίεσα και ιδιαίτερα κάποιον, αλλά κουράστηκαν για να βγάλουν ένα αποτέλεσμα. Επομένως ήταν διχασμένα. Και έτσι και αλλιώς.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΟΤΙ ΟΙ ΤΠΕ ΠΡΟΣΦΕΡΟΥΝ ΕΣΤΩ ΚΑΙ ΜΙΑ ΕΠΙΦΑΣΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ: Κοίταξε να δεις, έτσι όπως το θέτεις, δημοκρατικότητα μπορεί και να υπάρχει, δεν ξέρω αν υπάρχει θέληση, όμως, για να συμμετέχουν σ' αυτό που ονομάζεται δημοκρατία και να έχουν λόγο. Επειδή, όπως ξέρεις, εργάζομαι σε περιφερειακό σχολείο, περιφερειακό Λύκειο και αγροτική περιοχή, γενικότερα ένα επίπεδο τελείως διαφορετικό απ' αυτό της πόλης, η θέληση και η υποδομή είναι αλληλοεξαρτώμενα πράγματα, αλληλοεξαρτώμενες έννοιες, είναι πολύ σοβαρή υπόθεση και δύσκολο να αναπτυχθεί σ' αυτά τα περιβάλλοντα. Υπό τον όρο, λοιπόν, ότι τα παιδιά έχουνε από το σπίτι ώθηση για διάβασμα, για μόρφωση, για παιδεία, ναι, υπάρχει. Αν, όμως, δεν υπάρχει τέτοιο υπόβαθρο στο σπίτι, στην αρχή θα ενθουσιαστούν γιατί θα δημιουργήσουν. Στο τέλος πάλι θα ενθουσιαστούν γιατί θα παρουσιάσουν, άρα σε γενικές γραμμές θα συμμετάσχουν όλοι, με αυτή την έννοια, λοιπόν, υπάρχει δημοκρατία, δεν ξέρω, όμως, αν γίνεται συνειδητά ή ασυνειδητά όλο αυτό. Σαν αποτέλεσμα, βέβαια, μάλλον θετικό είναι, δηλ. και συνειδητά και ασυνειδητά έχει ένα όφελος της συμμετοχής και της προσπάθειας συνεργασίας, πράγμα το οποίο λείπει απ' την Ελλάδα, η συνεργασία. Μεγάλη δυσκολία συνάντησα στη συνεργασία, πρέπει να σου πω, δηλ. το μεγαλύτερο εμπόδιό μου ήταν η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, ήταν φοβερό, να δημιουργήσουν ομάδες και να συνεισφέρουν - αυτό προσπαθώ να προσπελάσω αλλά ok υπάρχει.

ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ Β.Π. ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ Β ΕΠΙΠΕΔΟΥ: Κατά τη διάρκεια του προγράμματος (διευκρίνιση) είχα πολύ καλή συνεργασία και στο

σχολείο στο οποίο βρισκόμουν και μέσα στο πρόγραμμα και μέσα στο τμήμα σου - κατ' αρχάς είχα την ευτυχία να έχω εσένα δασκάλα και δεύτερον να έχω πολύ καλούς συνεργάτες μέσα στο τμήμα αυτό, εξαιρετικούς. Αλλά και στο σχολείο στο οποίο βρισκόμουν τότε είχα καλή συνεργασία -τόρα που το λες με ορισμένους! ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ: ΠΑΝΤΑ ΕΤΣΙ ΕΙΝΑΙ, ΠΑΝΤΑ ΜΕ ΟΡΙΣΜΕΝΟΥΣ... ΔΕΝ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΕ ΟΛΟΥΣ. Εντάξει, και μόνο ότι με παρέβλεπαν, ότι δεν βρίσκονταν μαζί μου ή ότι απλώς με άφηναν να κινούμαι ελεύθερη, καλό ήταν, θετικό.

Λ.Σ.

Στην αρχή να πω ότι τα παιδιά το αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό, δηλ. μου είπαν "είναι μάθημα αυτό που θα κάνουμε τώρα; Θα παίζουμε;", οι καλοί μαθητές επίσης αρχίσαν κι αγχωνότανε ότι "πώς θα αξιολογηθούμε αφού όλοι θα κάνουμε κάτι κτλ.". Στην πορεία, όμως, το διασκεδάσαν πάρα πολύ τα παιδιά και σε κείνη τη μορφή της εργασίας που κάναμε αλλά και γενικά μου προτείνουν αυτά πια τρόπους που μπορούμε να κάνουμε πράγματα. Τους αρέσει πάρα πολύ το θεατρικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στην Ποίηση για τον έμμετρο στίχο και τον δεκαπεντασύλλαβο είχαμε αφιερώσει μια βδομάδα που κάναμε όλες τις συνομιλίες μας σε δεκαπεντασύλλαβο μέσα στην αίθουσα και μου δίναν και τα παιδιά λέξεις-κλειδιά, μετά παίζαμε την ομοιοκαταληξία, μια μέρα είχαμε ομοιοκαταληξίες κι έπρεπε να μιλάμε συνέχεια μ' αυτό τον τρόπο, στη μοντέρνα ποίηση τους άρεσε πάρα πολύ το να φύγουμε από τις λέξεις και να φτιάξουμε στο μυαλό μας εικόνες, να ταξιδέψουμε, να κάνουμε ιστορίες, γενικά η ώρα περνούσε τόσο όμορφα και τα παιδιά μου δώσαν τόσες πολλές ιδέες, που το μάθημα έγινε πολύ διαφορετικό και πια το ζητάνε να γίνεται έτσι. Και οι μεγαλύτερες οι τάξεις ακούγοντας τι γινόταν στην Α Λυκείου, ζητάν τον ίδιο τρόπο προσέγγισης του μαθήματος τώρα, ναι.

Μ.Β.

Έτσι, λοιπόν, σε πολλά σημεία της διδασκαλίας μου ενέταξα δραστηριότητες και κάποια μέσα διδασκαλίας που θα βοηθούσαν τα παιδιά να καταλάβουν ότι η Ποίηση μπορεί να συνεξεταστεί και με παράλληλα άλλα κείμενα. Τώρα δεν ξέρω αν θέλετε να σας πω και με ποιες δραστηριότητες το έκανα αυτό. Για παράδειγμα, αφ ης στιγμής είχα αρχίσει να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες, ξεκίνησα να δουλεύω με ομάδες εργασίας. Μου ήταν πολύ πιο εύκολο γιατί άρχισα να χρησιμοποιώ το

εργαστήριο Πληροφορικής, τα ίδια τα παιδιά προσφέρθηκαν να δουλέψουν κατ' οίκον με μικρές ομαδούλες, ανοίξανε κύκλους συζητήσεων με κλειστές ομάδες στο Διαδίκτυο, στο facebook για παράδειγμα, χρησιμοποιήσαμε το διαδραστικό πίνακα, φτιάξαμε εννοιολογικούς χάρτες, κάναμε στοχευμένες ιστοεξερευνήσεις, δημιουργήσαμε βίντεο, χρησιμοποιήσαμε ανοικτά-κλειστά λογισμικά, προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε όποιο μέσο μας ήτανε δόκιμο και όποια εποπτικά μέσα διέθετε το σχολείο, έτσι ώστε τα παιδιά...α και πολύ σημαντικό είναι ότι έβαλε τα παιδιά στη διαδικασία της δημιουργικής γραφής, δηλ. προσπάθησα να τα κάνω τα ίδια μικρούς ποιητές, το δέχτηκαν με μεγάλη χαρά γιατί τους είπα να χρησιμοποιήσουν τον κειμενογράφο. Εκεί, λοιπόν, επειδή διαπίστωσαν ότι μπορούσαν να το κάνουνε, ήταν ιδιαίτερα χαρούμενα και το αποτέλεσμα ήτανε θαυματικό. Υπήρχε μια μεγάλη ανταπόκριση, κυρίως σ' αυτό το κομμάτι, στο γεγονός ότι οι μαθητές ουσιαστικά οπτικοποίησαν το ίδιο το κείμενο, φτιάξαν μόνοι τους βίντεο μέσα από τους στίχους του ποιήματος. Παίξανε, δραματοποίησαν το κείμενο, το κατέγραψαν σε βίντεο, είδαν τους εαυτούς τους να γίνονται οι ίδιοι σεναριογράφοι, οι ίδιοι να γίνονται ηθοποιοί και οι ίδιοι μετά να γίνονται κριτές αυτών των οποίων οι ίδιοι δημιούργησαν. Ήταν πολύ θετικά τα αποτελέσματα, υπήρχε μεγάλη ανταπόκριση γιατί, αν το συγκρίνω με την πρώτη τους αντίδραση, στην μετωπική διδασκαλία υπήρχε έλλειψη ενδιαφέροντος, μια νωθρότητα, ένοιωθα ότι κι εγώ η ίδια είμαι απλώς φορέας γνώσεων και δεν ένοιωθα αποτελεσματική. Έβγαινα δηλ. από την τάξη χωρίς να νοιώθω ότι τα παιδιά έχουν πάρει κάτι διαφορετικό από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Σ.Κ.

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ: ΣΕ ΠΟΙΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΟΥ ΕΧΕΙΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΕΙ ΑΛΛΑΓΕΣ; Σε όλα υπάρχει διαφοροποίηση. Έμαθα και πώς να χρησιμοποιώ το υλικό που ερχόταν στα χέρια μου, δηλ. έμαθα τεχνικές, πηγές για να βρίσκουμε το υλικό αυτό, που σ' ένα σεμινάριο που μπορεί να σου έκανε ένας σύμβουλος μίας ώρας ή δύο ήτανε τόσο χαοτικό, σου φαινότανε χαοτικό που δεν μπορούσες να το αξιοποιήσεις. Εγώ τουλάχιστον δεν έμπαινα στη διαδικασία εύκολα, ενώ εκεί, επειδή ασχοληθήκαμε σε βάθος, ήταν πολλές οι ώρες, ενενήντα ώρες, είχα την ευκαιρία όλα αυτά να τα αξιοποιήσω.

Κοίταξε, πάντα οι μαθητές στην αρχή είναι κουμπωμένοι και σου λέει: Όπα, βρήκαμε τώρα μία και θα μας βάζει όλη την ώρα ασκήσεις και θα πρέπει να χρησιμοποιούμε και τις ΤΠΕ τώρα, δεν μας έφταναν όλα τα άλλα. Έρχεται, όμως, στιγμή που θα σου πουν "α τι ωραίο αυτό που κάναμε"- τους αρέσει γιατί και τα εργαλεία είναι σε παιγνιώδη μορφή, μέσα στα ενδιαφέροντά τους. Η πρώτη, όμως, αντιμετώπιση είναι: "Ωχ τώρα αυτή τι θέλει από μας;"

Φ.Κ.

Λοιπόν, δραστηριότητες. Θα σου πω κωδικοποιημένα αυτά που έχω...στηριζόμενη στα δομικά παίγνια τους έχω βάλει στήλες διάφορες να σχηματίσουν, να χρωματίσουν τέλος πάντων, με εικόνες ή με τη βοήθεια του bold, να επισημάνουν κάποια εκφραστικά μέσα κτλ. Έχω ασχοληθεί αρκετά, και εδώ θα σου επισημάνω ότι αυτό είναι που ενθουσίασε τα παιδιά, η οπτικοποίηση στίχων και η δημιουργία υπερκειμένων. Εκεί μάλιστα μπορώ να σου πω ότι ανταποκρίθηκαν με μεγάλη ευχαρίστηση, γιατί το 'δαν και κάπως σαν δημιουργία, ακόμα και τα παιδιά που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες του κριτικού γραμματισμού. Δηλαδή το να βρίσκουν εικόνες και με το χεράκι, με το υπερκείμενο να οπτικοποιούν στίχους, το 'καναν με μεγάλη χαρά. Έχουμε φτιάξει εννοιολογικούς χάρτες, εκεί είδα πολύ θετική ανταπόκριση ακόμα κι απ' τα παιδιά...συννεφόμενα διάφορα, και έχουμε ασχοληθεί και με τη δημιουργική γραφή. Και κει είδα ανταπόκριση. Τώρα θα με ρωτήσεις παρακάτω, θα στο πω παρακάτω πού δεν είδα ανταπόκριση από δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού που λέγαμε προηγουμένως. Τώρα μέσα που χρησιμοποίησα είναι φυσικά το διαδίκτυο, κάναμε διαφάνειες με τη βοήθεια του power point, και έκανα και ένα άλλο φέτος: επειδή υπήρξαν και τεχνικές δυσκολίες και πρακτικές δυσκολίες, υπήρχε μια τέλος πάντων μια ιδιαίτερη κατάσταση που επικρατούσε φέτος ειδικά στο σχολείο μας και ήταν αρκετά δύσκολο κάποιος να πάει στο εργαστήριο για διάφορους λόγους που δεν ενδιαφέρουν τώρα, χρησιμοποίησα φέτος και το email, δηλαδή πήρα τα email των παιδιών, όχι τα email, τις ηλεκτρονικές τους διευθύνσεις, και μου έστειλαν τις εργασίες τους που μπορεί να έκαναν και στο σπίτι με την ησυχία τους και με περ/ρο χρόνο, τις έστελναν σε μένα, τους έκανα εγώ με τη βοήθεια των σχολίων ή της αναθεώρησης διάφορες τέλος πάντων διορθώσεις, μου τα ξανάστελναν και εκεί είδα πόσο μπόρεσαν-καλά, από καλούς μαθητές είδα καταπληκτικά δημιουργήματα -όχι καλούς, άριστους μαθητές- είδα καταπληκτικά δημιουργήματα, δηλ. εργασίες που θα μπορούσαν να σταθούν και

ως κριτικές. Τώρα, τα άλλα τα παιδάκια είδα μια προσπάθεια αλλά κάτι ήταν κι αυτό, μου το 'στειλαν, δεν αμέλησαν δηλ. την εργασία τους.

Σε γενικές γραμμές οι μαθητές αντέδρασαν θετικά. Δεν σου κρύβω ότι υπήρξαν κάποια παιδιά-εγώ είμαι σ' ένα Λύκειο της πόλης, που σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά έρχονται από Γυμνάσιο της πόλης, που σημαίνει με τη σειρά του ότι στο Γυμνάσιο είναι καθηγητές προχωρημένης ηλικίας, οι οποίοι δεν έχουν καμία σχέση μ' αυτά και τα παιδιά έχουν συνηθίσει στον πλέον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, και κάποια από αυτά στην αρχή άφησαν υπονοούμενα ότι "χαζεύουμε", ότι "περνάει η ώρα μας έτσι", ότι "Πού είναι το χαρτί και το μολύβι να γράψουμε, να μας πείτε εσείς κτλ.", είδα και κάποιες γκριμάτσες ότι "τι ειν' αυτό τώρα, σπαταλαμε τις ώρες"...γιατί τα παιδιά, πολύ περ/ρο απ' ό, τι νομίζουμε, ακόμα κι απ' τους μεγάλους σε ηλικία καθηγητές, είναι ποτισμένα ήδη απ' το Δημοτικό, μ' αυτό το στυλ διδασκαλίας. Και νομίζω ότι σ' αυτό το στυλ διδασκαλίας έχουν περ/ρη εμπιστοσύνη ακόμη. Δεν ξέρω τι θα συμβεί τώρα αργότερα.

X.M.

Ναι, άλλαξα τον τρόπο που προετοιμάζομαι, προετοιμάζομαι λιγότερο πλέον, μου φαίνονται πλέον οι δραστηριότητες πιο απλές αλλά πιο ουσιαστικές γιατί δίνω έμφαση πλέον στην αυθεντικότητα και στη βιωματικότητα μέσα από τη διδασκαλία της Ποίησης. Δίνω έμφαση στον αναγνώστη, εκεί είναι το κέντρο βάρους μου, στο μαθητή, κάνω έτσι πιο παιδοκεντρική τη διδασκαλία, κι εγώ γίνομαι κι εγώ ένας μαθητής, δηλαδή έχω φύγει πλέον από την έδρα μου και έχω γίνει ένα με τα παιδιά και η άποψή μου είναι σα να είναι η άποψη του μαθητού, δεν είμαι η αυθεντία. Γίνεται συζήτηση, γίνεται έτσι μια βιωματική πρόσληψη αυτού που θέλει να μας μεταδώσει ο λογοτέχνης, ο ποιητής ο συγκεκριμένος. Έχω γίνει πιο επικοινωνιακή.

Οι μαθητές μου αντέδρασαν πολύ θετικά. Εγώ νιώθω ότι έγινα πιο αγαπητή, δεν ξέρω, αυτό το οποίο εισέπραξα φέτος από τους μαθητές μου ήταν ιδιαίτερη αγάπη, ιδιαίτερη εκτίμηση και ιδιαίτερη χαρά όταν έμπαινα μέσα να κάνω Λογοτεχνία. Έλεγαν: "Κυρία, μας αρέσει πολύ η Λογοτεχνία". Αυτό το ένιωσα, ας πούμε, ότι είχε σχέση με μένα και σχέση με τον τρόπο με τον οποίο παρουσίαζα το μάθημα αυτό. Υπερβήκαμε αυτή τη φοβία της βαθμολογίας, της καλής επίδοσης στις εξετάσεις, δηλ. η Λογοτεχνία, η Ποίηση συγκεκριμένα, αφού μας ενδιαφέρει αυτό, έγινε για μας κάτι, ένας στόχος, μία ώρα μάλλον αυτοέκφρασης, προέκτασης, ανάπτυξης των

απόψεων του συγγραφέα, ανάπτυξης των δικών μας απόψεων, βιβλιογραφικής έρευνας, κριτικής επιλογής πραγμάτων, αυτό ήταν που ανέπτυξε τη δημιουργικότητα των μαθητών. Μας βοήθησε περ/ρο και μας έφερε και πιο κοντά με τους μαθητές, εμένα με έφερε πολύ κοντά. ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΕ ΟΛΑ ΑΥΤΑ: Ήταν ένα υποστηρικτικό εργαλείο οι νέες τεχνολογίες, δηλ. ήταν ένα μέσο το οποίο μας έφερε σε επαφή με τον κόσμο της τέχνης, με τον ήχο, με την εικόνα, με κείμενα ώστε να δημιουργήσουμε πολυτροπικά κείμενα και μια άλλη θεώρηση, έτσι πιο γρήγορη αντίληψη των πραγμάτων, έτσι ώστε να μπορούσαμε να κάνουμε έναν εσωτερικό διάλογο τεχνών μέσα από ένα κείμενο ποιητικό, κι αυτό ήτανε πολύ επωφελές για όλους μας και μας βοήθησε να αναπτύξουμε κριτική προσέγγιση μέσα απ' το κείμενο. Όχι απλά να διαβάζουμε κάτι, ή να βλέπουμε κάτι, να το αξιοποιούμε κριτικά, τι ταιριάζει, τι αρμόζει, τι δεν αρμόζει, πόσο ταιριάζει, σε τι έρχεται σε αντίθεση, εμείς ποια είναι η δική μας άποψη, και να συγκροτούμε μετά έναν τελικό λόγο δημιουργικό και σφαιρικό σε σχέση με το κείμενο.

12. Ποια στοιχεία θεωρείτε κρίσιμα κατά τη διδακτική προσέγγιση ενός ποιητικού κειμένου; (λ.χ. διαθεματικότητα, διακειμενικότητα, θεωρητική τεκμηρίωση διδακτικών επιλογών, κριτική διάσταση, αξιοποίηση Τ.Π.Ε.)

Β.Κ.

Ναι, πολύ σημαντικό είναι η κριτική διάσταση, να υπάρχει δηλαδή αυτό το στοιχείο και να αναδεικνύεται μέσα από το σχέδιο μαθήματος και να οδηγεί εκεί. Επίσης με ενδιαφέρει πάρα πολύ η διακειμενικότητα, να μπορώ να το συνδυάσω με άλλα κείμενα και έτσι να γνωρίσουν τα παιδιά και διαφορετικά είδη λόγου, διαφορετικούς συγγραφείς, οπτικές διαφορετικές.

Β.Π.

Κοίταξε να δεις τώρα, το οποίο έχω μάθει να χρησιμοποιώ και στα υπόλοιπα αντικείμενα, είναι και η διαθεματικότητα πολύ σπουδαία, και η διακειμενικότητα, και φυσικά το νούμερο ένα είναι η κριτική διάσταση. Αυτά είναι τα σημαντικότερα. Τη διαθεματικότητα δε την έχω, δεν ξέρω, πες, απ' όλα στην κορυφή. Με βοήθησε πολύ, με βοήθησε σε όλα τα αντικείμενα.

Α.Σ.

Πρώτα πρώτα να ενεργοποιείται η φαντασία των παιδιών, να εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους, γιατί να τα χτυπάμε συνέχεια με έτοιμες γνώσεις δεν τους προσφέρει κάτι. Η διαδικασία της έρευνας τα δραστηριοποιεί πάρα πολύ, το ότι κάνουν κάτι διαφορετικό και παίρνουν ανάσα από τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου, το πόσο επίκαιρο είναι ένα κείμενο και αν αγγίζει κάποια θέματα προσωπικά παιδιών ή της τοπικής κοινωνίας, αυτά.

Μ.Β.

Θα ξεκινούσα και από την κριτική του διάστασης, είναι κάτι που το ανέφερα και πιο πριν, ότι πάντοτε κοιτάζω να βρω κείμενα τα οποία δεν εντάσσονται αποκλειστικά και μόνο στο ιστορικό τους πλαίσιο, στο οποίο δημιουργήθηκαν, αλλά μπορούμε άνετα να κάνουμε αναφορές και προβολές στη σύγχρονη εποχή κυρίως σε θέματα που άπτονται της πραγματικότητας των νέων. Μ' ενδιαφέρει πάρα πολύ η διαθεματικότητα, το σχολείο μας είναι ένα σχολείο που ασχολείται πολύ με την τέχνη, πέρα από τη μουσική τα παιδιά κάνουν μάθημα θεάτρου, ασχολούνται με τα εικαστικά και την Ιστορία Τέχνης, οπότε ο, τιδήποτε θα μπορούσε να μου φανεί χρήσιμο, το αξιοποιούσα και στην Ποίηση. Η διακειμενικότητα είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στη διδασκαλία της Ποίησης, ειδικά στη συγκριτική μελέτη κειμένων, αυτό γίνεται βέβαια πολλές φορές και με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και θα τοποθετήσω και προς το τέλος τη θεωρητική τεκμηρίωση αυτών των διδακτικών επιλογών, που νομίζω ότι κλείνει έτσι σφαιρικά αυτό τον κύκλο της προσέγγισης.

Σ.Κ.

Πέρα από το κείμενο, να είναι ένα κείμενο που να έχει ενδιαφέρον, όπως πιστεύω εγώ για τους μαθητές μου, να έχει και δραστηριότητες που να τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον να ασχοληθούν με το κείμενο. Αυτό, αυτά τα δύο κυρίως. Η δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ, ναι, η διακειμενικότητα, ναι, η διαθεματικότητα στο Λύκειο δεν ξέρω αν έχεις το χρόνο για να το ανοίξεις πάρα πολύ και ο σκοπός δεν είναι να αγγωθούμε ούτε εμείς ούτε τα παιδιά. Ο σκοπός είναι να μπορέσουμε να φέρουμε εις πέρας με άνεση για να ευχαριστηθούμε κιόλας, να ικανοποιηθούμε δηλ. και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Αυτά θα επέλεγα, όχι τόσο η διαθεματικότητα, νομίζω

πέφτει πιο βαρύ στο Λύκειο, στο Γυμνάσιο τα παιδιά έχουνε περ/ρο χρόνο ίσως, βλέπω απ' τα παιδιά μου. στο Λύκειο νομίζω είναι πιο δύσκολο.

Φ.Κ.

Λοιπόν, όπως σου είπα και προηγουμένως, το νούμερο ένα είναι η κριτική διάσταση, πάρα πολύ σημαντικό για μένα είναι η διαθεματικότητα και η διακειμενικότητα, αν μπορώ ως προστιθέμενη αξία να βάλω και ΤΠΕ, θα τις βάλω. Αν, όμως, μπορώ να τα καταφέρω αυτά μόνο με τον πίνακα ή με το μολύβι και το χαρτί, θα αρκεστώ σ' αυτά.

Χ.Μ.

Όλα μαζί μπορούν να συνδυαστούν αλλά κάθε κείμενο έχει διαφορετική δυναμική και διαφορετική ευχέρεια. Το ίδιο το κείμενο, νομίζω, σου μιλάει και σε κατευθύνει και ανάλογα και με τη δική σου, εννοώ του εκπαιδευτικού, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διέπεται από φαντασία και οι εμπειρίες και τα βιώματά του να μπορούν ακριβώς να διοχετευθούν έτσι ώστε να κάνουν τη διδασκαλία και δυναμική και να αναδείξουν αυτή τη δυναμική δραστηριότητα του κειμένου. Το κείμενο είναι ζωντανός οργανισμός γιατί προέρχεται από έναν άνθρωπο, ο άνθρωπος αυτός που το δημιούργησε, έχει απόψεις πολιτικές, προσωπικές, κοινωνικές, έχει μια πορεία ζωής, έχει συναισθήματα, έχει μια συγκεκριμένη έμπνευση εκείνη τη στιγμή που προήλθε από κάποια γεγονότα, άρα λοιπόν ένα κείμενο είναι φορέας πολλών πραγμάτων, που αφορούν βέβαια και το δημιουργό του αλλά και την εποχή του και μπορεί φυσικά να συνεξετασθεί και με άλλα κείμενα παλαιότερης αλλά και σύγχρονης εποχής, δηλ. αναγωγή στο σήμερα και στο μέλλον (διακειμενικότητα) ή και με άλλες επιστήμες (διαθεματικότητα), είναι πολύ σημαντική και αυτό οι νέες τεχνολογίες μπορούν να μας βοηθήσουν. Οι νέες τεχνολογίες δεν είναι ένα εργαλείο απλό, ένα άλλοθι, ας πούμε, για να κάνουμε, τι να πω, φυγοκεντρικές εξερευνήσεις, να εκτοπιζόμαστε ή απλά να πλοηγούμεθα και έτσι να περιφερόμαστε στο Διαδίκτυο διαβάζοντας και τίποτε άλλο... μια περισσότερο κριτική διήθηση, έτσι, των απόψεων.

13. Σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ποια η άποψή σας; Πότε, σε ποιες περιπτώσεις και πώς πρέπει να γίνεται χρήση των Τ.Π.Ε.; (προστιθέμενη αξία)

Β.Κ.

Όχι απαραίτητα, δηλαδή δεν θεωρώ ότι είναι πανάκεια η χρήση ΤΠΕ. Θεωρώ ότι μπορεί να χρησιμοποιούνται εκεί που προσθέτουν κάτι, εκεί που δεν μπορείς να κάνεις κάτι με τα παραδοσιακά μέσα, αυτό δεν σημαίνει ότι θα αποκλείσουμε και ένα κείμενο που μπορεί να διαβάσουν τα παιδιά ή κάτι που μπορούν να κάνουν μέσα στην τάξη χωρίς δηλαδή τη χρήση ΤΠΕ.

Β.Π.

Κοίταξε, όχι βεβαιωμένα, δεν υπάρχει λόγος αναγκαστικά να τις χρησιμοποιήσουμε. Εφόσον προκύπτει ομαλά και εφόσον υπάρχει αυτό που ονομάζουμε προστιθέμενη αξία, θα χρησιμοποιηθούν. Εάν κεντρικός μου στόχος είναι το παιδί να αγαπήσει το διάβασμα, εάν το αγαπήσει μέσω των ΤΠΕ, μέσω της αναζήτησης, της έρευνας, της σύγκρισης, θα χρησιμοποιήσω, ναι. Και συνήθως έτσι γίνεται. Εάν, όμως, δεν το αγαπήσει, δηλ. το κουράσει, γιατί μου έχει τύχει, ας πούμε προς το τέλος μιας χρονιάς όταν δίδαξα στην Α Λυκείου Λογοτεχνία, κουράστηκαν πάρα πολύ τα παιδιά με όλα αυτά που έφτιαχναν γιατί έφτιαζαν και power point, έκαναν και ιστολόγιο, έκαναν και αναζητήσεις και συγκρίσεις και ό, τι μπορείς να φανταστείς, κουράστηκαν μετά, κουράστηκαν δηλ. να χρησιμοποιούν, ήταν μεγάλος ο φόρτος εργασίας και σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματά τους, σε σχέση με το πρόγραμμα το υπόλοιπο, εκεί κάποια στιγμή σταμάτησα, δηλ. πέρασα, αυτό έγινε βέβαια μετά τα Χριστούγεννα, που αρχίζει και υπάρχει και η αμφισβήτηση, και τι κάνουμε τώρα, και υπάρχει κι ένα υπόβαθρο γύρω γύρω και τι είναι αυτά που κάνετε και τι ιστορίες λέτε και γιατί χρησιμοποιείτε τους υπολογιστές και τι τηλεόραση βλέπετε, δεν κάνετε κάτι άλλο ...όταν υπάρχει αυτή η εμπλοκή τέλος πάντων και κουράζονται και επηρεάζονται και δυσανασχετούν, τότε διακριτικά σταματάω, οπισθοχωρώ, χρησιμοποιώ λιγότερο και τα λοιπά.

Δ.Σ.

Πάντα είναι δύσκολο (να γίνεται χρήση ΤΠΕ) λόγω του προγράμματος, λόγω του ωραρίου, της απώλειας των ωρών, πρέπει να τρέχουμε για να βρούμε χρόνο να τις αξιοποιήσουμε. Είναι, όμως, η ανάσα των παιδιών, θέλουν πάρα πολύ να

ασχοληθούν. Στο σχολείο που είμαι δεν υπάρχουν οι υποδομές, είναι πάρα πολύ κουραστικό και πρέπει μόνη μου να οργανώνω πάρα πολλά πράγματα αφού δεν υπάρχει εργαστήριο, προβολέας και τα λοιπά. Θα πρέπει να χρησιμοποιούνται και θα πρέπει να χρησιμοποιούνται όταν τα παιδιά κουράζονται γιατί εκεί αρχίζουν κι αποκτούν ξανά ενδιαφέρον για το μάθημα. Το 'χω δει και στα Αρχαία Ελληνικά, έχει δουλέψει καλά, και στην Ιστορία έχει δουλέψει πάρα πολύ καλά. Ακόμη και παιδιά που ήταν αρνητικά και δεν είχαν καμία συμμετοχή στο μάθημα, προκάλεσα το ενδιαφέρον τους αν μη τι άλλο και περνούσε και η ώρα τους πολύ πιο ευχάριστα.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΠΕ ΚΑΘΕ ΦΟΡΑ: Δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν παντού. Υπάρχει θεωρητικό πλαίσιο που πρέπει να ακολουθήσουμε, υπάρχουν τα παιδιά τα οποία ενδιαφέρονται για τις εξετάσεις και πρέπει να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των εξετάσεων, επομένως εκεί δεν μπορούμε τόσο πολύ να τραβήξουμε το θέμα με τις ΤΠΕ, περ/ρο είναι κάτι βοηθητικό. Όμως και η προσέγγιση η εντελώς θεωρητική δεν μπορεί να γίνεται πάντα, θα πρέπει τα παιδιά να καταλάβουν ότι καλώς ή κακώς οι εποχές έχουν αλλάξει, τελειώνοντας το σχολείο δεν θα πρέπει να δουλέψουν έχοντας στο μυαλό τους εκατό και διακόσιες σελίδες ύλης αλλά θα πρέπει να αξιοποιήσουν κι άλλα πράγματα και θα πρέπει να καταλάβουν ότι αυτό που γίνεται στο σχολείο θα πρέπει να γίνεται και μετά στη ζωή τους, άρα, ναι, εκεί θα βοηθήσουν πάρα πολύ οι ΤΠΕ και γενικά η χρήση της τεχνολογίας από τα νέα άτομα γιατί είναι κάτι απαραίτητο.

M.B.

Να σας πω μια προσωπική μου εμπειρία: δεν είχα χρησιμοποιήσει, δεν χρησιμοποιούσα για πολύ καιρό τις ΤΠΕ, πριν εξασφαλίσω κι εγώ στον εαυτό μου την αίσθηση ότι μπορώ να δώσω στους μαθητές κάποιες συγκεκριμένες γνώσεις. Γι' αυτό το πράγμα, όμως, χρειαζόμασταν χρόνο και πιστεύω ότι ο κάθε εκπαιδευτικός για να εφαρμόσει με ασφάλεια και να εξαγάγει συμπεράσματα στη χρήση των ΤΠΕ, θα πρέπει κατ' αρχήν να κάνει το προφίλ της τάξης του. Εφόσον έχει μαθητές τους οποίους γνωρίζει από παλιά, αυτό είναι λίγο πιο εύκολο. Εάν, όμως, παραλαμβάνει μαθητές τους οποίους δεν γνωρίζει, για παράδειγμα μικρές τάξεις, που έρχονται για πρώτη φορά, Α Γυμνασίου, ή μαθητές τους οποίους δεν έχει διδάξει, θεωρώ ότι θα πρέπει να περάσει ένα διάστημα ικανό να δει το προφίλ το μαθησιακό των μαθητών, να διερευνήσει τις μαθησιακές τους ανάγκες, να αξιολογήσει τις κλίσεις και τα

ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, που γι' αυτό δεν μπορεί να γίνει στην αρχή της χρονιάς. Άρα για το πότε, αν με ρωτάτε, πιστεύω ότι πρέπει να περάσει ένα μικρό χρονικό διάστημα για να μπορέσεις να χτίσεις σωστά για παράδειγμα ένα διδακτικό σενάριο. Επίσης, αυτό μπορεί να γίνει πιο εύκολα στις μεγαλύτερες τάξεις γιατί τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη κριτική, συνθετική, αναλυτική ικανότητα, στέκονται πιο εύκολα απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, δεν θα έλεγα, όμως, ότι θα πρέπει να αποκλείσουμε αυτή τη χρήση απ' όλη την εκπαίδευση, από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και τις τρεις τάξεις του Λυκείου. Είναι σημαντικό το πότε. Για το πού, επίσης, θα έλεγα ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε φιλολογικό μάθημα. Ίσως, και από προσωπική εμπειρία σας μιλάω, μερικά μαθήματα ενδείκνυνται περ/ρο. Έχουν ένα μεγαλύτερο εύρος αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών. Θα μιλήσω περ/ρο για τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, θα μιλήσω για τη Λογοτεχνία, και για τη Γλώσσα ίσως, αλλά η Γλώσσα, επειδή περιλαμβάνει και το κομμάτι των μορφοσυντακτικών φαινομένων, όπως και η αρχαία ελληνική γλώσσα από πρωτότυπο περιλαμβάνει το κομμάτι αυτό, εκεί δυστυχώς δεν έχουμε ακόμα και υλικό ικανό, αλλά κι εκεί στεκόμαστε περίπου σε ασκήσεις του τύπου drill & practice και δεν είναι εύκολο να στρέψουμε τους μαθητές στην ανακαλυπτική μάθηση όταν πρέπει να διδάξουμε φαινόμενα συντακτικά κι ο χρόνος τρέχει και δεν προλαβαίνουμε να καλύψουμε την ύλη. Τώρα το πώς: επίσης θεωρώ ότι, όταν εφαρμόζουμε τη χρήση ΤΠΕ, δεν πρέπει να την εφαρμόζουμε ως άρτυμα. Δεν είναι μαϊντανός, δεν είναι κάτι που ταιριάζει παντού. Θέλει έναν πολύ προσεκτικό σχεδιασμό, έτσι ώστε να μπορέσουμε να τηρήσουμε ένα χρονοδιάγραμμα, τα ίδια τα παιδιά να πειστούν ότι αυτό που έχουμε στο μυαλό μας δεν είναι κάτι τυχαίο αλλά μπορεί να υλοποιηθεί και θα πρέπει να δουν τα ίδια τα παιδιά το αποτέλεσμα, θα πρέπει να το αξιοποιήσουν και να το κρίνουν, άρα λοιπόν να έχουμε το χρόνο να το αξιολογήσουμε, να ανιχνεύσουμε τις ανάγκες τους, να δούμε τις δεξιότητές τους, και να είμαστε σίγουροι ότι αυτό που κάνουμε κατ' αρχήν θ' αρέσει και θα ικανοποιήσει το δικό μας κριτήριο αλλά και το κριτήριο των μαθητών.

Σ.Κ.

Με όποιο τρόπο τη στιγμή που σχεδιάζεις το μάθημά σου ανάλογα με την τάξη σου κρίνεις εσύ ότι είναι πιο πρόσφορος για να έχεις εσύ αποτέλεσμα, δηλ. δεν μπορώ να σου απαντήσω με μια συνταγή, δεν υπάρχει συνταγή. Κάθε χρονιά έχεις άλλα παιδιά, άλλο δυναμικό, βλέπεις τα ενδιαφέροντά σου, δεν ξεκινάς μ' ένα σενάριο ΤΠΕ,

βλέπεις πρώτα τι έχει η τάξη, ποιο είναι το επίπεδό της στη χρήση, εμείς έχουμε παιδιά τα οποία έχουνε συνήθως μόνο στο κινητό τους ίντερνετ, δεν έχουν ίντερνετ στο σπίτι, πολλά παιδιά δεν έχουν ούτε υπολογιστή στο σπίτι, άρα η δουλειά πρέπει να γίνεται στο σχολείο, όλα αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και μετά λες με το υλικό που έχω θα ξεκινήσω να σχεδιάσω, αλλιώς δεν μπορείς. Τα τελευταία χρόνια κάνω και ένα ερωτηματολόγιο στην αρχή που τα ρωτάω αυτά τα πράγματα για να κερδίζω χρόνο και μετά αρχίζω και οργανώνω. Λέω "Α εκεί μπορούμε να κάνουμε, εκεί δεν μπορούμε".

Φ.Κ.

ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΑΠΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΡΩΤΗΣΗ: Όπου υπήρχαν ερωτήσεις ή δραστηριότητες μ' αυτά τα δομικά παίγνια κτλ., όλα μια χαρά. Όταν φτάσαμε σ' ένα-γιατί ήταν πάντα κλιμακούμενης δυσκολίας οι δραστηριότητές μου, όσο προχωράγαμε στον κριτικό γραμματισμό και είχα μέσα δραστηριότητες που έπρεπε κάποια ομάδα να διαβάσει ένα κείμενο και να βγάλει απ' αυτό συμπεράσματα, που σημαίνει ότι θα έπρεπε κατ' αρχάς να ξέρει καλή περίληψη, να κρατήσει καλές σημειώσεις, εκεί τα πράγματα δυσκόλευαν. Τα παιδιά βαριόντουσαν και όσο πιο μακροσκελές- και φρόντιζα να μην είναι μακροσκελή τα κείμενα-αν κάποιο κείμενο ήταν κάπως πιο μακροσκελές ή ήταν κάπως πιο επιστημονικός ο τρόπος που ήταν γραμμένο, τα παιδιά τα' βλεπα ότι βαριόντουσαν, προσπέρναγαν συνήθως αυτή τη δραστηριότητα, την άφηναν για μετά με την ελπίδα ότι θα περάσει η ώρα και θα την αμελήσουν αυτή και προχωρούσαν στις άλλες που ήταν πιο παιγνιώδους χαρακτήρα και πιο εύκολες. Και κει χανόταν, όμως, ένα σημαντικό κομμάτι της κριτικής διάστασης όσον αφορά στην επεξεργασία του... **ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΟΙΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΚΡΙΒΩΣ:** Αυτά που σου έλεγα προηγουμένως, αυτά που ενθουσιάστηκαν κι έκαναν τα συννεφόλεξα, τα χεράκια με τα υπερκείμενα, την οπτικοποίηση στίχων, όταν φτάναμε πια σε κείμενο, για παράδειγμα θυμάμαι τώρα σ' ένα...στον "Τόπο μας" του Ρίτσου, που τους είχα βρει -με είχες βοηθήσει και συ, μου είχες στείλει υλικό, με κάποια εργοβιογραφικά στοιχεία και την περίπτωση εκεί της εξορίας του στη Λέρο κι όλα αυτά, που προσπαθούσα να αποδείξω στα παιδιά πώς το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο αλλά και οι συνθήκες της προσωπικής ζωής ενός ποιητή, μπορούν να περάσουν μέσα από το ποίημά του και πόσο αυτά επηρεάζουν τον τρόπο που βλέπουν τα πράγματα. Εκεί ήταν ο βασικός άξονας η αγάπη για την πατρίδα και είχα κάνει δυο ποιήματα διαφορετικά. Ε όταν είδαν, λοιπόν, κάποια

αφιερώματα στον Ρίτσο που δεν ήταν μεγάλα, δεν ήταν μακροσκελή, δεν... τα παιδιά τα άριστα που σου είπα προηγουμένως, τέλειο και αυτό και πρόλαβαν κιόλας. Βέβαια, θα σου πω το εξής: δεν μου έκανε καλή εντύπωση ότι τα παιδιά αυτά τα άριστα έδειχναν, έβγαλαν, μέσω των δραστηριοτήτων στις ΤΠΕ, πάρα πολλή ανταγωνιστικότητα. Πάρα πολλή...τους είχα βάλει, βέβαια, εγώ κι ένα κίνητρο ότι θα γράψουνε στον πίνακα τις ομάδες και τέλος πάντων θα δούμε ποια ομάδα θα βγει πρώτη. Πώς έχεις άλογα κούρσας; Όλες τις εργασίες τέλεια φτιαγμένες και με μια αγωνία η δεύτερη καλύτερη ομάδα μη τυχόν και δεν περάσει. Αλλά αυτό μπορεί να μην έχει σχέση με τις ΤΠΕ, μπορεί να ήταν απλώς ομαδικές εργασίες ...έχει σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έτσι, όπως ακριβώς το είπες λειτουργεί: φτιάχνουμε άλογα κούρσας. δε νομίζω ότι έχει να κάνει μόνο με τις ΤΠΕ, απλά ήθελαν να δείξουν οι μαθητές προφανώς ότι και στις ΤΠΕ διακρίνονται. Είναι πρώτοι. Και όντως ήταν, όμως. Εντάξει, απλώς ο ανταγωνισμός μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομικό χαρακτηριστικό και δεν ξέρω κατά πόσον θα μπορέσει ποτέ να απαλειφθεί.

X.M.

Δεν πρέπει να γίνεται συντηρητικά, κατά τη γνώμη μου. Όχι, δηλαδή, μόνο για την εξέταση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου, του συγγραφέα και όλα αυτά. Και αυτό, βέβαια, είναι χρήσιμο, οπωσδήποτε μας δίνει μια πρώτη οπτική αλλά πρέπει να είναι πολυσήμαντη, να το πω έτσι, η χρήση των ΤΠΕ, δηλ. και η εικόνα, και ο ήχος, μπορούν να γίνουν πολλαπλασιαστές των αναπαραστάσεων του κειμένου, ένας πίνακας ζωγραφικής, μία μουσική υπόκρουση, μια ταινία, ένα μικρό απόσπασμα, όλα αυτά μπορούν αν αποτελέσουν πηγές έρευνας, διαλόγου, ανάπτυξης συναισθημάτων, έκρηξης προβληματισμών και να δοκιμάσουμε επίσης τη δημιουργικότητα των μαθητών, δηλ. να κάνουμε τον μαθητή συγγραφέα, σανααγνώστη, να γίνει πιο δημιουργικός. Είναι ένας διαμεσολαβητής οι ΤΠΕ, έτσι ώστε να συνενωθούν οι τέχνες μεταξύ τους και να συνομιλήσουν μεταξύ τους. Έτσι το βλέπω εγώ.

14. Μπορείτε να αναφέρετε προσωπικές εμπειρίες επιτυχούς και ανεπιτυχούς αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στις τάξεις σας;

Β.Κ.

Επιτυχημένη εμπειρία διδακτική με ΤΠΕ ήταν όταν εφάρμοσα το σενάριο που εκπόνησα κατά το Β επίπεδο. Ήταν ένα σενάριο που είχε να κάνει με δύο ποιητικά κείμενα από την Α Γυμνασίου, ένα παραδοσιακής Ποίησης του Τέλλου Άγρα " Το ξανθό παιδί" και "Το παιδί με τα σπίρτα" του Νικηφόρου Βρεττάκου. Όταν εφαρμόστηκε αυτό το σενάριο, ήταν πάρα πολύ θετική η αντιμετώπιση από τα παιδιά και το τελικό αποτέλεσμα, και μάλιστα το έχω εφαρμόσει και άλλη φορά ίσως με λίγο καλύτερα αποτελέσματα μάλιστα. Το θέμα ήταν η παιδική εργασία, το θέμα που αναδείχθηκε από τα δύο ποιήματα και κατέληξε έτσι και σε κάποια εκδήλωση σχετική με την παιδική εργασία, όπου θεωρώ ότι έμαθαν αρκετά πράγματα τα παιδιά και το θυμούνται ακόμα ας πούμε. Συμπλήρωση της ερευνήτριας σχετικά με τον αντίκτυπο του σεναρίου στο υπόλοιπο σχολείο. Αυτό ήταν θετικό, εντάξει, και άλλες περιπτώσεις στην Ιστορία, ας πούμε, πολλές φορές έχει τύχει να έχω θετικά αποτελέσματα, ένα μάθημα για την Άλωση, που ασχολήθηκαν τα παιδιά και με τις προσωπικότητες που έπαιζαν ρόλο... συνεχίζει με παραδείγματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην Ιστορία... μπορώ να πω, όμως, και αποτυχημένα... ήταν αρκετά νωρίς, ίσως κι εγώ δεν είχα την εμπειρία... με αφορμή τη Γλώσσα της Α Γυμνασίου αποφασίσαμε να κάνουμε μια σχολική εφημερίδα με τα παιδιά. Εγώ, όμως, δεν γνώριζα τη διαδικασία δημιουργίας σχολικής εφημερίδας και είχα συνεργαστεί με τον καθηγητή Πληροφορικής στο σχολείο. Ενώ τα παιδιά δούλεψαν πάρα πολύ, είχαν ενθουσιαστεί, παρήγαγαν υλικό, δεν πήγε καλά η συνεργασία στο τέλος και το αποτέλεσμα ήταν, ενώ είχε γίνει όλη δουλειά, να μην μπορέσουν στο τέλος να δουν τη δουλειά τους κι υπήρξε έτσι απογοήτευση.

Παρέμβαση της ερευνήτριας για διευκρίνιση πάνω στην ανεπιτυχή συνεργασία:

Με δίδαξε, όμως, αυτό ότι πρέπει να προετοιμάζω καλά κάτι, να είμαι έτοιμη για κάτι και φυσικά δεν σημαίνει ότι δεν συμφωνώ με τις συνεργασίες αλλά να είμαι κι εγώ έτοιμη.

Β.Π.

Ναι, ναι, η ανεπιτυχούς είναι αυτό που σου είπα πριν. Δηλαδή όταν πλέον κουράστηκαν υπερβολικά και μου είπαν, συγκεκριμένα μια πάρα πολύ καλή μαθήτριά, η οποία είχε εργαστεί συνειδητά "Κυρία, χάλασε ο υπολογιστής μου στο σπίτι" και μάλιστα ήτανε και παιδί συναδέλφου κιόλας, δεν το λέω ότι έχει κάποια σημασία όλο αυτό αλλά μπορεί και να έχει. Από κει και πέρα, επιτυχούς ναι. Δημιουργήσανε τα παιδιά ιστολόγια, πολλά, επικοινωνήσανε μεταξύ τους, επικοινωνήσαν μαζί μου σε άσχετο χρόνο, δηλ. επικοινωνούσαν μαζί μου όταν μου έστελναν μέσω των mail τους τέλος πάντων αλληλογραφία προκειμένου να δω τις εργασίες τους, να τις διορθώσω, να τις ξαναστείλω, μου απαντούσαν και γιατί κυρία δεν λάβατε, εγώ το έχω στείλει έτσι, για προσπαθήστε διαφορετικά, δηλ. ήταν πολυ καλύτεροι από μένα, δεν το συζητώ καθόλου, στη χρήση της τεχνολογίας, δεν το συζητώ, αγωνίστηκαν πάρα πολύ να φτιάξουν και να δημοσιεύσουν τις εργασίες τους, τους άρεσε πάρα πολύ να δημοσιεύουν τις εργασίες τους, χρησιμοποίησαν πολλά πράγματα και την επόμενη χρονιά, ακόμα και στο μάθημα της Πληροφορικής, άσχετο θα μου πεις, όχι ότι έχει καμία σχέση αλλά εν πάση περιπτώσει χρησιμοποίησαν, έμαθαν να κάνουν power point, τα οποία δεν τα ήξεραν ούτε καν από την Πληροφορική γιατί μάλλον δεν προβλεπόταν εκείνη τη χρονική περίοδο, όχι ότι το 'κανα εγώ σαν αρχή, δεν έχει καμία σημασία όλο αυτό αλλά θα το ξαναπώ ότι η μεγαλύτερη επιτυχία μου ήταν ότι μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ, δεδομένου ότι έψαχναν και έβρισκαν, αναζήτησαν, ήταν το γεγονός ότι παιδιά τα οποία δεν μπορούσαν να φτάσουν σε ένα επίπεδο άνετα με τα προχωρημένα παιδιά, κατάφεραν και διάβασαν ολόκληρο λογοτεχνικό κείμενο. Το θεωρώ τη μεγαλύτερη επιτυχία της καριέρας μου μέχρι σήμερα και μάλιστα από τα πιο δύσκολα.

Δ.Σ.

Ναι, έχω δει ότι περ/ρο δραστηριοποιούνται τα παιδιά όταν θα έχουν να κάνουν και κάποια παρέμβαση στο υλικό που θ' ακούσουν, που θα δουν, που θα χρησιμοποιήσουν, παρά στο να αναπαράγουμε απλά εμείς μια εικόνα ή έναν ήχο με τη μορφή προβολής ντοκυμανταίρ, ταινιών κτλ., τα οποία τα παιδιά θα είναι απλά παθητικοί δέκτες, δεν θα κάνουν κάτι άλλο. Εκεί βλέπω ότι βαριούνται, θέλουνε να διακόψουμε, θέλουν να παρέμβουν, θέλουν την κουβέντα ανάμεσα και θέλουνε πάντοτε την ανατροφοδότηση με τις εργασίες. Αν δε γίνει αυτό, έχουν χάσει την αξία

τους από ένα σημείο και μετά και τα παιδιά το βλέπουν απλά ότι περάσαμε την ώρα και τελειώσαμε αν δεν κάνουν κάτι άλλο. Περ/ρο να πω ότι κάποια στιγμή θέλησα να τους δώσω με τη μεταπολεμική λογοτεχνία λίγο το στίγμα της εποχής και κάποια στοιχεία για τους ποιητές κτλ. Εκεί τα παιδιά βαρέθηκαν και δεν τους άρεσε το αντικείμενο καθόλου επειδή ήταν πιο μαύρα τα πράγματα, ήταν πιο καταθλιπτικά... Δεν τους άρεσε αυτό. Θέλουν εναλλαγή, δεν θέλουν μια συγκεκριμένη εποχή περ/ρο... κι από κει κατάλαβα ότι πρέπει να παίζουμε. Τους αρέσει πάρα πολύ η σύγχρονη λογοτεχνία και βρίσκουν πιο ενδιαφέροντες τους σύγχρονους ποιητές. Ενώ στην αρχή δυσκολεύονταν να καταλάβουν τους συμβολισμούς, να καταλάβουν τον υπερρεαλισμό κτλ. που υπάρχει σε πάρα πολλά ποιήματα, μετά όμως μπαίνοντας σιγά σιγά σ' αυτή τη νοοτροπία, τους φαινόταν πολύ βαρετή η παραδοσιακή ποίηση, τους φαινότανε πολύ πιο ενδιαφέρουσα η σύγχρονη και θέλανε εκεί περισσότερη δουλειά μετά. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ ΓΙΑ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΤΙΠΕ ΣΥΓΓΕΚΡΙΜΕΝΑ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΑΥΤΗ. Σειρές ή ταινίες που πάτησαν πάνω στη ζωή ή τέλος πάντων είχαν μια νύξη για τη ζωή κάποιου απ' αυτούς, αναφορές τοπικές, κυρίως λογοτεχνών που είναι οικείοι εδώ γύρω γύρω, για τους οποίους τα παιδιά δεν ήξεραν ότι είναι της περιοχής, εκεί απέκτησαν περ/ρο ενδιαφέρον με όλα αυτά. Και κατάλαβαν ότι δεν είναι βιογραφία το να διαβάσουν πού γεννήθηκε ή πού πέθανε κάποιος κι ότι η ζωή κάποιου ανθρώπου μπορεί να έχει στοιχεία που έχει και η δική μας η ζωή. Δεν είναι οι λογοτέχνες κάτι ξεχωριστό από μας, έχουν τις αδυναμίες τους, τα πάθη τους, εκεί ήταν πολύ πιο ενδιαφέρον όταν το προσεγγίζαμε έτσι.

Παρέμβαση της ερευνήτριας για περιπτώσεις δραματοποίησης κάποιων ποιημάτων: Κατ' αρχάς τα παιδιά δεν κάνουν απλή αναπαράσταση, δηλ. δεν πήραν το κείμενο να το διαβάσουνε υποδυόμενοι τους ρόλους, κάναν παρεμβάσεις, δηλ. προσθέσανε στοιχεία της εποχής με μορφή σάτιρας ή με μορφή κρίσης πραγμάτων που συμβαίνουν σήμερα, παίζανε με τα πρόσωπα, τους αλλάζανε αυτό το χαρακτήρα που τους είχε δώσει ο συγκεκριμένος ποιητής...εγώ, ας πούμε για παράδειγμα, παίζω πολύ με τον Ερωτόκριτο, τρελαίνονται πάρα πολύ ν' αλλάξουν τον Ερωτόκριτο και να τον κάνουνε πιο δειλό, να κάνουνε την αγαπημένη του πιο δυναμική στα πλαίσια της σημερινής πραγματικότητας κτλ. Ε, τι άλλο κάνανε; Πατήσανε σε ποίημα και κάνανε δική τους σκηνή καινούρια, για παράδειγμα πήραν τον Πλούτο του Αριστοφάνη και πάνω σ' αυτό φτιάξανε δικό τους κείμενο, το οποίο έγινε στα πλαίσια του

λογοτεχνικού κειμένου και βρήκαμε και πολλά ταλέντα μ' αυτό τον τρόπο παιδιών μέσα στο ...διασκευές, λοιπόν, τους αρέσουν οι διασκευές πάρα πολύ, με βάση τους κανόνες, όμως, του κειμένου, δεν ξεφεύγουν απ' το κείμενο. Το κείμενο ήταν έμμετρο και τον δεκαπεντασύλλαβο τον συνεχίζουν έτσι, κρατούσαν το ύφος, αν ήταν κρητικό το ιδίωμα, όπως ήταν στον Ερωτόκριτο, συνεχίζουν το κρητικό ιδίωμα, οπότε δεν φύγαμε από τα πλαίσια του ποιήματος, απλά τα παιδιά αλλάξανε λίγο το σκηνικό.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΡΧΙΚΕΣ ΙΔΕΕΣ ΤΗΣ Δ.Σ. ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΚΑΡΙΕΡΑΣ ΤΗΣ: Στην αρχή φοβόμουν, αν και γενικά έτσι με τη Λογοτεχνία θεωρούσα ότι είναι πιο ελεύθερη αλλά στην αρχή φοβόμουν γιατί θεωρούσα ότι με παρακολουθούσαν κατά κάποιο τρόπο, ότι θα με ελέγχανε οι παλιοί καθηγητές, θα βγαίνανε τα παιδιά και θα λέγανε τι κάνουμε στο τμήμα και δεν ξέρω, εντάξει, υπάρχει ο φόβος του νεοδιόριστου στην αρχή, τώρα όσο περνάνε τα χρόνια, βλέπω τελικά τους παλιούς φοβούνται περ/ρο και δεν ασχολούνται μαζί τους και τους αρέσει αυτός ο τρόπος μάθησης πια.

M.B.

Άντε να ξεκινήσω από τις ανεπιτυχίες για να κλείσω με τις επιτυχίες εμπειρίες. Όσον αφορά τις ανεπιτυχίες προσπάθειες, υπήρξαν δραστηριότητες οι οποίες δεν μπόρεσαν να ολοκληρωθούν επιτυχώς κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου αλλά, το κυριότερο, και λόγω έλλειψης αντίστοιχων γνώσεων από πλευράς των μαθητών. Ενώ, για παράδειγμα, είχα σχεδιάσει τα παιδιά της Α τάξης να δημιουργήσουν ένα power point, ή έστω ένα απλό word, διαπίστωσα ότι πολλά παιδιά δεν είχαν καν επαφή με τη χρήση του κειμενογράφου, έβλεπα εξαιρετικά αργούς ρυθμούς στη συγκέντρωση των πληροφοριών στο Διαδίκτυο, στην επεξεργασία της πληροφορίας, γεγονός που μ' έβαλε σε σκέψεις. Όταν μίλησα με τον καθηγητή της Πληροφορικής, μου είπε ότι η πλειονότητα των παιδιών ήταν ψηφιακά αναλφάβητη γιατί ερχόντουσαν με πολύ λίγες γνώσεις από το Δημοτικό, άρα, λοιπόν, γύρισα πίσω και αναγκάστηκα ν' αλλάξω όλο το σχεδιασμό γιατί είδα ότι πολλές απ' αυτές τις δραστηριότητες δεν μπορούν να υλοποιηθούν. Να πάμε, όμως, και σ' αυτές που υλοποιήθηκαν. Κατάφερα, έστω και στην αρχή της επιμόρφωσής μου, γιατί δεν έχω πολλά χρόνια που έχω ολοκληρώσει την επιμόρφωση Β επιπέδου, να κάνω κάποια σενάρια, τα οποία με αφήσαν και μένα προσωπικά ικανοποιημένη και κυρίως τα παιδιά. Για παράδειγμα, υπήρχε ένα σενάριο διδασκαλίας πάνω στη Λογοτεχνία της Γ Γυμνασίου, και συγκεκριμένα στη διδασκαλία των δημοτικών τραγουδιών, και

συγκεκριμένα της παραλογής του "Γεφυριού της Άρτας". Είχα δώσει τον τίτλο "Αν δε στοιχειώσετε άνθρωπο..." . Εκεί τα παιδιά πραγματικά ξεπέρασαν τον εαυτό τους, κάνανε βίντεο, δραματοποίησαν κείμενα, δημιούργησαν δημιουργική γραφή, ξαναγράψαν το κείμενο, γίνανε μικροί συγγραφείς, αγάπησαν το δημοτικό τραγούδι, τραγούδησαν τραγούδια δημοτικά, κάνανε μια ιστοεξερεύνηση πάνω στη δημοτική μας παράδοση, μια και πρόκειται για Μουσικό Σχολείο, και μείνανε και τα ίδια πολύ ικανοποιημένα. Στη δε Α Γυμνασίου που τα πράγματα είναι λίγο πιο δύσκολα, το σενάριο αφορούσε τη διδασκαλία της α ραψωδίας της Οδύσσειας, και είχε τίτλο "Μικροί ραψωδοί στα χνάρια του Ομήρου". Εκεί, λοιπόν, έπρεπε να παίξω με μικρότερης ηλικίας παιδιά, κάνανε κάποια παιχνίδια δραματοποίησης, τα ίδια τα παιδιά σχεδίασαν εννοιολογικούς χάρτες, ζωγράρισαν και σκανάρανε και φτιάξανε μικρά βίντεο, τραγουδήσανε κι εκεί, υπήρχε ένας μικρούλης ο οποίος δημιούργησε βίντεο με τραγούδι, το οποίο έγραψε πάνω στη ραψωδία α. Μπορώ να σας πω πάρα πολλά παραδείγματα, μπορώ να πω ότι οι προσωπικές εμπειρίες επιτυχούς αξιοποίησης των ΤΠΕ ήταν πολύ περ/ρες από τις ανεπιτυχείς και εύχομαι να συνεχίσει, να ευοδωθεί μάλλον αυτή η προσπάθεια και στη συνέχεια του διδακτικού μου έργου.

Παρέμβαση της ερευνήτριας για την αξιοποίηση των ΤΠΕ σε σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας από την Μ.Β.

Εκεί μπορώ να πω ότι ήταν μια πραγματική αποκάλυψη. Το θέμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ένα πολύ μεγάλο κεφάλαιο για μας τους εκπαιδευτικούς. Έτυχε να ασχοληθώ με το αντικείμενο αυτό μόνο σε θεωρητικό επίπεδο στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, όταν έκανα Εκπαίδευση Ενηλίκων, που δεν είχα, όμως, ανάλογη εμπειρία. Φέτος, λοιπόν, που είχα τη δυνατότητα να εφαρμόσω πρακτικά αυτές τις γνώσεις, είδα πραγματικά πώς μπορεί η Ποίηση να αγγίζει τις καρδιές των ανθρώπων, να ξεκλειδώσει κλίσεις, ενδιαφέροντα, συναισθήματα και να γίνει κίνητρο για πολλούς ανθρώπους. Όταν δε αυτό συνδυάστηκε με τις νέες τεχνολογίες, το αποτέλεσμα ήταν θεαματικό. Σας δίνω ένα παράδειγμα παρόμοιο με αυτό που ανέφερα για τις παραλογές, εκεί λοιπόν θέλησα να εφαρμόσω πάλι τη διδασκαλία των παραλογών αλλά σε μεγαλύτερες ηλικίες και να χρησιμοποιήσω τις νέες τεχνολογίες δίνοντας τη δυνατότητα στους ανθρώπους αυτούς να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση. Τα αποτελέσματα που πήρα ήταν πραγματικά εντυπωσιακά, κυρίως για την επιθυμία που είχαν αυτοί οι άνθρωποι να ανακαλύψουν, να ψάξουν, να βρουν μέσα από την ιστοεξερεύνηση διάφορες πηγές,

να ξαναγράψουν τις παραλογές με δημιουργική γραφή, να τις δραματοποιήσουν και να τις καταγράψουν με βίντεο. Ήταν πραγματικά συγκινητική προσπάθεια ανθρώπων που ήταν 65-67 ετών να αποδώσουνε όσο γίνεται πιο παραστατικά το ποιητικό κείμενο και να προσπαθήσουν να καταγράψουν αυτά στον κειμενογράφο. Όταν, λοιπόν, ολοκληρώσαμε αυτό το κείμενο, μου ζήτησαν οι ίδιοι να τους κάνω όσο γίνεται περ/ρη ποίηση. Τότε, λοιπόν, τι έκανα; επειδή ο χρόνος ήταν πάρα πολύ περιορισμένος, αποφάσισα να διδάξω Ποίηση σε μικρές ενότητες, χρησιμοποιώντας κάθε φορά οπτικοακουστικό υλικό. Έπρεπε να διδάξω, λοιπόν, το Σεφέρη, τον Ελύτη, τον Ρίτσο, τον Αναγνωστάκη, και να φτάσω μέχρι τις μέρες μας και αποφάσιζα κάθε φορά να δίνω ένα μικρό απόσπασμα από το έργο τους, την εργοβιογραφία τους, ανατρέχοντας στα αρχεία της ΕΡΤ, και στη συνέχεια να τους δίνω κυρίως στο διαδραστικό πίνακα, γιατί είχαμε και προτζέκτορα, είχαμε και την ικανότητα να προβάλλουμε διάφορα αποσπάσματα από τη ζωή τους και μέσω κυρίως της χρήσης της μουσικής. Όταν βλέπαν, ακούγανε και επεξεργάζονταν τα παιδιά, οι ενήλικες, μελοποιημένη Ποίηση, εκεί είδα στα μάτια τους τον θαυμασμό. Μου ζήτησαν εάν μπορούσαν να γράψουν ποιήματα και στη συνέχεια να τα περάσουμε με νέες τεχνολογίες. Κι αυτό το κάναμε. Η συνέχεια θα γραφτεί μάλλον στο Λύκειο γιατί το Γυμνάσιο ολοκληρώθηκε, έκανα στο 2ο έτος του ΣΔΕ. Από τον κύκλο αυτό των μαθητών από τα δέκα άτομα τουλάχιστον οι τρεις μου είπαν ότι θα συνεχίσουν στο Λύκειο κι ότι θα συνεχίσουν να αναζητούν αυτές τις εμπειρίες, τόσο της Ποίησης και της Λογοτεχνίας, αλλά και της ανακάλυψής τους μέσα από τις νέες τεχνολογίες, να πάνε και ένα βήμα πιο πέρα.

Σ.Κ.

Ναι, επιτυχούς, δόξα τω Θεώ και τα τέσσερα σενάρια στον Πρωτέα πήγαν πάρα πολύ καλά. Βέβαια, μπορώ να σου πω, επειδή ήτανε και η ευθύνη όλη επάνω μου, είχα πολύ άγχος εκείνη τη χρονιά, πολύ τρέξιμο, ήτανε δύο σενάρια στη Β, δύο στη Γ, η Γ έπρεπε να την έχω τελειώσει μέχρι το Φεβρουάριο γιατί μετά θα τέλειωναν τα παιδιά, θεωρώ, όμως, ότι αυτά τα τέσσερα πήγαν καλά. Ανεπιτυχούς δεν μπορώ να κρίνω, δεν μπορώ να πω ως ανεπιτυχή προσπάθεια κάποια, ίσως τώρα που το βλέπω με απόσταση χρόνου, εκείνο που είχα κάνει στη -όχι, όμως, λέμε για Λογοτεχνία- εκείνο που είχα κάνει στη Γλώσσα στο Β επίπεδο, νομίζω ήμουνα πολύ αρχάρια τότε και τώρα θα το 'κρινα ότι τα ψόφησα τα παιδιά. Ήτανε, ναι, θα το 'κανα διαφορετικά. Ναι, ήταν απαιτητικό. Τα φύλλα εργασίας πρέπει να είναι πολύ σύντομα και να

μπορούν να τελειώνουν σε μία διδακτική ώρα. Εμένα αυτό μου έδειξε η πείρα που δεν το είχα καταλάβει, όμως, αυτό όταν κάναμε την επιμόρφωση -στην αρχή πάντα έτσι είναι -φορτώνεις, μετά αφαιρείς ...μετά αφαιρείς και στο τέλος και μία δραστηριότητα να κάνεις, είμαι ευχαριστημένη. Αρκεί να έχει ίντερνετ στο σχολείο γιατί εμείς συχνά δεν έχουμε καν ίντερνετ! Και αρκεί να έχει και προστιθέμενη αξία... Να σου πω κάτι; Προστιθέμενη αξία τελικά στις ΤΠΕ νομίζω ότι είναι και μόνο ότι κεντρίζει τα παιδιά να ασχοληθούν και με κάτι που ούτως ή άλλως δεν θα το άγγιζαν ποτέ. Και μόνο αυτό να καταφέρεις να κάνεις, δύο φορές το χρόνο, τρεις φορές το χρόνο, για μένα έχει αξία, γι' αυτό και το υποστηρίζω.

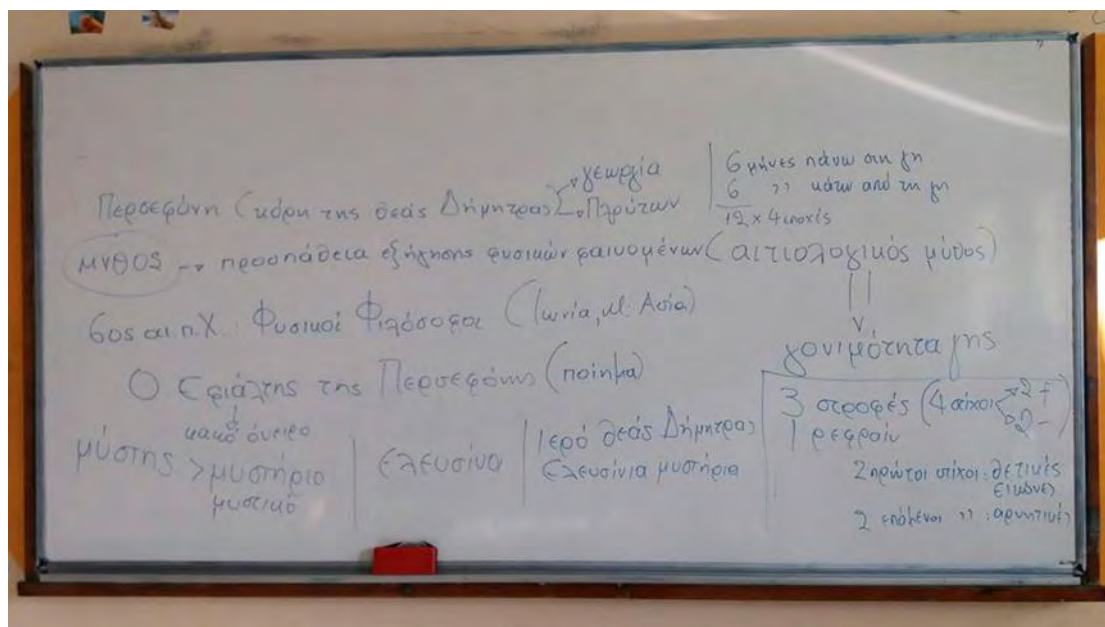
Παρέμβαση της ερευνήτριας για διευκρίνιση σχετικά με την εμπειρία της Σ.Κ. στην εφαρμογή σεναρίων του ΠΡΩΤΕΑ. Εγώ μπήκα στην τελευταία, στη Δ φάση στο Διάλογο, και μετά αναπτύχθηκαν στον Πρωτέα, που σημαίνει ότι υπήρχαν μόνο εφαρμογές. Στην εφαρμογή, λοιπόν, είχα την απόλυτη ελευθερία αλλά και την απόλυτη ευθύνη εγώ. Τι θα κάνω; Πώς θα το προσαρμόσω στην τάξη μου; Ο κ. Βασιλειάδης, που ήτανε ο συντονιστής όλου του εγχειρήματος μας είπε "Κάντε ό, τι νομίζετε, αρκεί να μου το τεκμηριώσετε". Εγώ δεν χρειάστηκε να κάνω τεράστιες αλλαγές στα σενάρια μου, λίγες διορθώσεις έκανα για να το προσαρμόσω όπως είπαμε στην τάξη μου. Σε σχέση με το Β επίπεδο - στο Β επίπεδο ήσουν πολύ υποστηρικτική, δεν το λέω επειδή δίνω τη συνέντευξη, γιατί εκείνη την ώρα εμείς τα φτιάχναμε τα σενάρια. Εγώ, αν θυμάσαι, είχα καθίσει όλο το καλοκαίρι και είχα φτιάξει και τα δύο και μου άρεσε που μου έκανες τα σχόλια "εδώ κοίτα αυτό, εκείνο". Στο Διάλογο, σου είπα και πάλι, επειδή ήμουνα στη φάση της εφαρμογής, αυτό δεν το είχα, την ανατροφοδότηση αυτή. Όμως, όταν χρειάζονται κάτι μέσα στα πλαίσια του Διαλόγου όλοι οι συνάδελφοι, να 'ναι καλά, έσπευδαν ποιος πρώτος να μου δώσει την απάντηση, τη λύση, είτε τεχνικό ήταν το πρόβλημα, είτε ουσιαστικό. Ηθικό δίδαγμα: Κοινότητες μάθησης, ναι, και μάλιστα σ' αυτό το επίπεδο που υπάρχουν και επιστημονικοί υπεύθυνοι θεωρώ ότι είναι πολύ μεγάλο κέρδος για τον εκπαιδευτικό και περ/ρες δουλειές τέτοιες. Αυτό. Το κόστος του χρόνου και το άγχος, γιατί ήταν ένα project που έπρεπε σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα να το φέρεις εις πέρας, εμένα μου ήρθαν τα σενάρια στα χέρια 28 Οκτωβρίου και στην ουσία σου είπα για το Λύκειο μέχρι τέλος Φεβρουαρίου έπρεπε να 'χω τελειώσει. Μεγάλος όγκος δουλειάς, όμως είχες πολύ μεγάλο κέρδος και πολύ μεγάλη ικανοποίηση γιατί όντως τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με κάτι που δεν θα έρχονταν αλλιώς.

X.M.

Φέτος κάναμε- ή μάλλον προσπαθήσαμε και τελικά δημιουργήσαμε μια πολυμεσική έτσι παρουσίαση ενός λογοτεχνικού έργου, του δημοτικού ποιήματος "Της νύφης που κακοπάθησε". Το είχαμε χρησιμοποιήσει ως πρώτο κείμενο αυτό, και στη συνέχεια στο τέλος κατορθώσαμε σιγά σιγά σε ομάδες και συνεργατικά με τη δυνατότητά του ο καθένας και μαζί με τους μαθητές να κάνουμε αυτή τη μικρή παρουσίαση μεταξύ μας μέσα στην τάξη. Δεν κάναμε κάποια ανάρτηση, δεν το παρουσιάσαμε ευρύτερα στο σχολείο γιατί ήταν επιθυμία των μαθητών να το χρησιμοποιήσουμε μεταξύ μας γιατί λειτουργήσαμε ιδιαίτερα οικογενειακά σαν τμήμα και τα δύο τμήματα και το σεβάστηκα αυτό. Πάντως μεταξύ μας είχαμε αυτή τη διαμοιβή, μοιραστήκαμε αυτή την εμπειρία, χαρήκαμε και μας άρεσε πάρα πολύ. Ανεπιτυχές θεωρώ κάτι που δεν ολοκληρώνεται κατά τη δική μου άποψη. Δεν ολοκληρώνεται λόγω του χρόνου, λόγω του περιορισμού των ωρών, των προγραμμάτων, αυτών των παραμέτρων που θέτει το δικό μας αυστηρό εκπαιδευτικό σύστημα. Θα αναλάβω Λογοτεχνία φέτος και σκέφτομαι να κινηθώ έτσι στη Β Λυκείου, δηλ. να πάρω Έκθεση και Λογοτεχνία από τη Β Λυκείου. Αν πάρω κατεξοχήν πάλι και τα δύο τμήματα, γιατί ανά δύο τμήματα είναι αυτό το τυπικό που κάνουμε, προγραμματισμό, πάρω από Β Λυκείου, σκέφτομαι πάλι με τους μαθητές να κάνουμε κάτι, να προτιμήσω πάλι τα ίδια τμήματα που είχα και πέρυσι, τα παιδιά που τα ξέρω και με ξέρουν, κι έτσι να λειτουργήσουμε ακόμη πιο απελευθερωτικά και να κάνουμε κάποια παρουσίαση και στο τέλος, να συνδυάσουμε ίσως Ποίηση και Πεζογραφία μαζί. Σκέφτομαι κάτι θεματοκεντρικό, κάτι τέτοιο σκέφτομαι. Να δούμε.

Ε) Υλικό από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης

Ο πίνακας της τάξης κατά τη διάρκεια της αφόρμησης



Ο σφιάλης της Περσεφόνης (χρωματισμένο από τους μαθητές)

Εκεί που φύτευνε φλισκούνι κι άγρια μέντα
κι έβγαζε η γη το πρώτο της κυκλάμινο
τόρα χωριάτες παζαρεύουν τα τσιμέντα
και τα πουλιά πέφτουν νεκρά στην υψικάμινο.

Εκεί που σμίγανε τα χέρια τους οι μύστες
ευλαβικά πριν μπουν στο θυσιαστήριο
τόρα πετάνε αποτσίγαρο οι τουρίστες
και το καινούργιο πάν να δουν διυλιστήριο.

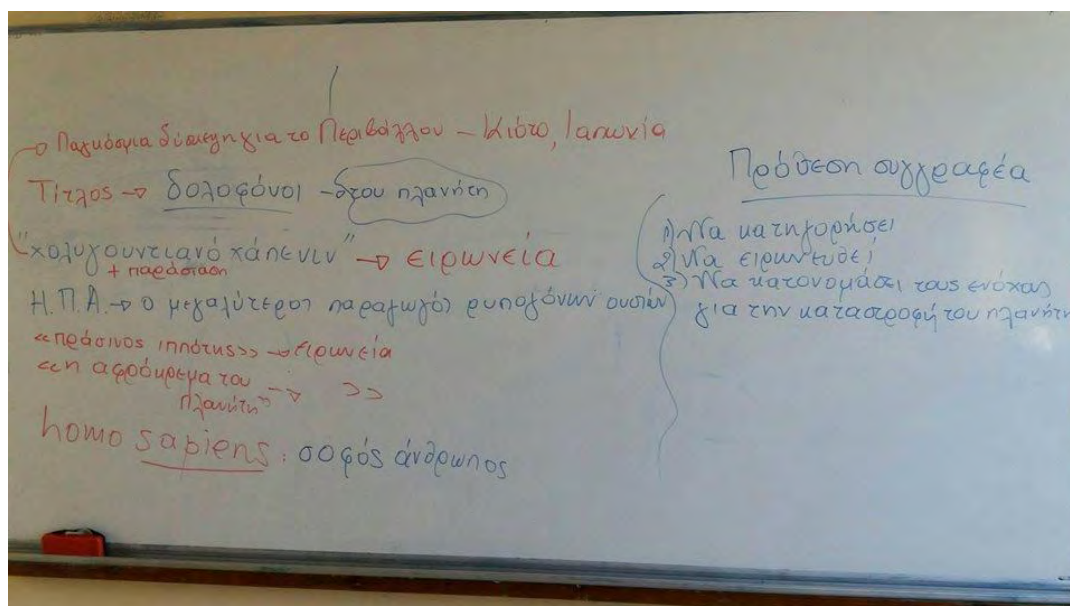
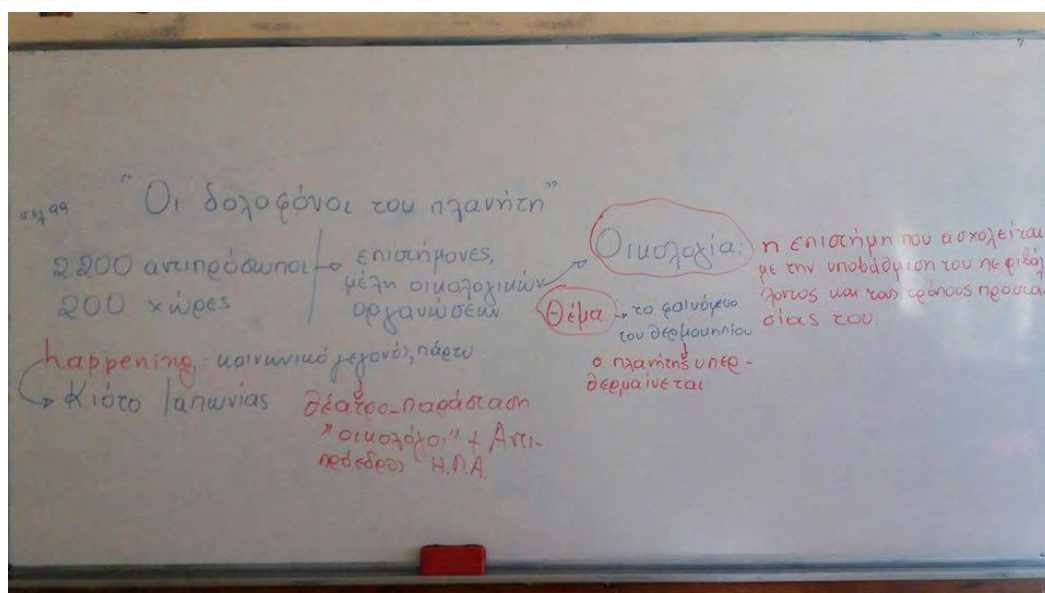
Εκεί που η θάλασσα γινόταν ευλογία
κι ήταν ευχή του κάμπου τα βελάσματα
τόρα καμιόνια κουβαλάν στα ναυπηγεία
άδεια κορμιά σιδηρικά παιδιά κι ελάσματα.

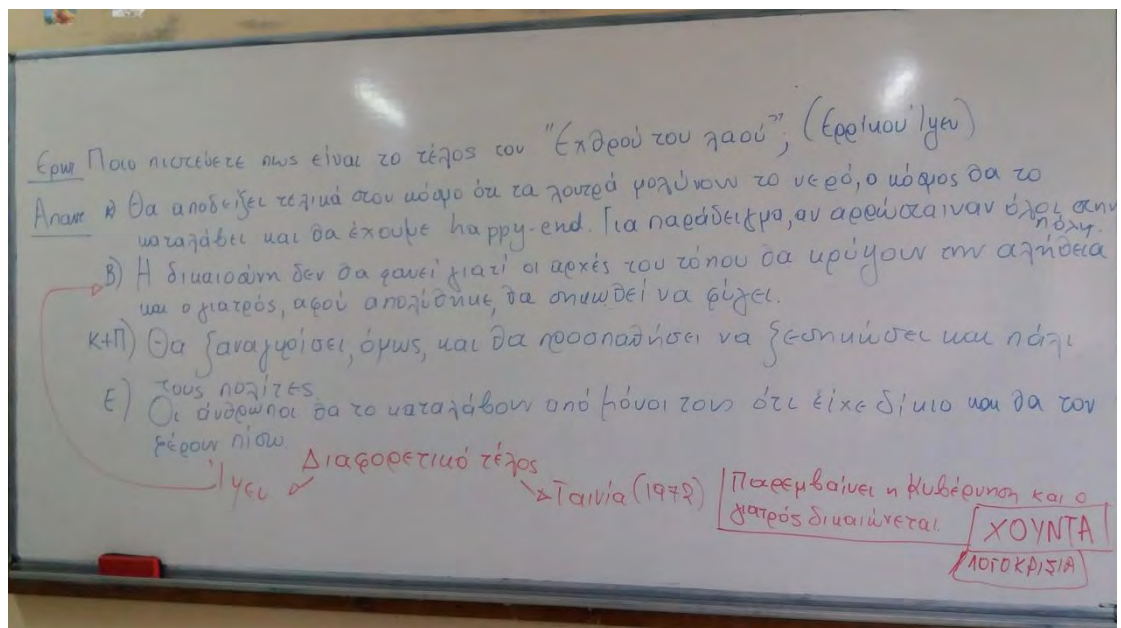
Κοιμήσου Περσεφόνη
στην αγκαλιά της γης
στου κόσμου το μπαλκόνι
ποτέ μην ξαναβγείς.



Στην εικόνα βλέπουμε την εξέλιξη του κόσμου με το πέρασμα των χρόνων. Διακρίνουμε την ομορφιά της φύσης και πως καταστρέφεται λόγω των ανθρώπων και των έργων τους. Είναι φανερό πώς αυτή η λίμνη ήταν εκεί για έναν σκοπό και μόλις την καταστρέψουν οι άνθρωποι, όταν ήρθε ο χειμώνας ο τόπος πλημύρισε και οι άνθρωποι τώρα υφίστανται τις συνέπειες.

Αυτές είναι οι εικόνες του πίνακα από την επεξεργασία του κειμένου «Οι δολοφόνοι του πλανήτη», το οποίο συνδέεται στενά με το θέμα μας και αποκαλύπτει, όπως και το κείμενο του Γραμματικάκη, ποιος ωφελείται και ποιος βλάπτεται από τη λεγόμενη «ανάπτυξη».





ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διατριβή θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου και την απεριόριστη ευγνωμοσύνη στην Επιβλέπουσα της Συμβουλευτικής Επιτροπής της Διδακτορικής μου Διατριβής, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Μαρία Παπαρούση. Χωρίς την προτροπή της η διατριβή αυτή δεν θα είχε ξεκινήσει ποτέ. Χωρίς την ανθρώπινη συμπαράσταση και εμπύχλωσή της, χωρίς τα εποικοδομητικά σχόλια και τις παρατηρήσεις της, χωρίς την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, ακόμη και στις δύσκολες στιγμές που αναπόφευκτα υπάρχουν κατά την εκπόνηση μίας διατριβής, η συγκεκριμένη δεν θα είχε ολοκληρωθεί ποτέ. Γι' αυτό τον λόγο αισθάνομαι την υποχρέωση να της την αφιερώσω, όπως και στον σύζυγό μου και στα δύο μου παιδιά που, καθ' όλη τη διάρκεια των έξι ετών, με στήριζαν ψυχολογικά, όταν η κόπωση των πολλαπλών υποχρεώσεων με κατέβαλλε.

Θα ευχαριστήσω, βέβαια, και τα δύο μέλη της Επιτροπής, τον κ. Παναγιώτη Πολίτη και την κ. Σταυρούλα Καλδή για την υποστήριξη και τη συμπαράστασή τους, όπως και για την καθοδήγηση σε συγκεκριμένα σημεία της διατριβής όπου ειδικούνται. Επίσης, τα τέσσερα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής για την προθυμία τους να εξετάσουν τη διατριβή μου και να επισημάνουν σημεία όπου έπρεπε να εστιασθεί η προσοχή μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις επτά συναδέλφους και φίλες που μου παραχώρησαν τις αντίστοιχες συνεντεύξεις και που για λόγους εχεμύθειας δεν μπορώ να αναφέρω τα ονόματά τους. Όπως επίσης και τους συναδέλφους και «κριτικούς φίλους» Βασίλη Συμεωνίδη, Σωτήρη Γκαρμπούνη, Ελευθερία Παπαμανώλη, Μαρία Μιχάλη, Κώστα Θεριανό και Τάσο Μάτο, οι οποίοι μου παρείχαν πολύτιμη υποστήριξη, τόσο ηθική, όσο και βιβλιογραφική.

Βιβλιογραφία

- Albers, P. (2006). Imagining the possibilities in multimodal curriculum design. *English Education*(38), σσ. 75-101.
- Albers, P. (2012). If you think students should be critically literate, show them how. Στο D. Lapp, & B. Moss (Επιμ.), *Exemplary Instruction in the Middle Grades - Teaching that Supports Engagement and Rigorous Learning*. N.Y.: The Guilford Press.
- Albirini, A. (2007). The Crisis of Educational Technology and the Prospect of Reinventing Education. *Educational Technology & Society*, 1(10), σσ. 227-236.
- Allie, A. (2003). *A Constructivist Approach to Analyzing Figurative Language in Poetry by Drawing and Mapping*. Ανάκτηση από <https://www.chatham.edu/pti/curriculum/units/2003/Allie.pdf>
- Alter, J. (1985). Προς τι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας;. *Συνέδριο του Σεριζί* (σσ. 63-74). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Andrews, R. (1991). *The Problem with Poetry (English, Language and Education)*. Milton Keynes: Open University Press.
- Andrews, R. (2007). Research on Teaching Secondary English with I.C.T. Στο A. Adams, & S. Brindley (Επιμ.), *Teaching Secondary English with I.C.T.* (σ. 134). Berkshire, England: Open University Press.
- Arts Council England. (2010). *The Motion Report: Poetry and Young People- A report from the Poetry and Young People Project Review Group*. Booktrust.
- Barthes, R. (1985). Σκέψεις πάνω σ' ένα εγχειρίδιο. *Συνέδριο του Σεριζί* (σσ. 75-83). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα - Μουσική - Κείμενο*. (Γ. Σπανός, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., & Wilhelm, J. (2011). *Teaching Literature to Adolescents* (2nd εκδ.). New York-London: Routledge.
- BECTA, & NATE. (2009). *Secondary English with I.C.T. A Pupil's Entitlement to I.C.T. in English*. www.becta.org.uk.
- Benton, P. (1984). Teaching Poetry: The rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education*(3), σσ. 319-327.
- Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: Poetry teaching in the secondary school. *Oxford Review of Education*, 25(4), σσ. 521-531.

- Bernstein, B. (1990). *The structuring of Pedagogic Discourse, Class, Codes and Control* (Τόμ. 4). London: Routledge.
- Bigum, C. (2002). The Knowledge-producing school: beyond IT for IT's sake in schools. *Professional Voice*, 2(2).
- Birnbaum, M. J. (1969). *The use of Media in the Teaching of Poetry. Final Report. CORD project in the Teaching of Poetry (1967-1969)*. Monmouth: Oregon Coll. of Education.
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. (R. Nice, Μεταφρ.) London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. Στο H. Cooper (Επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (σσ. 51-77). American Psychological Association.
- Brindley, S., Greenwood, D., & Adams, A. (2007). Models of Reading in the Secondary Classroom: Literature and Beyond. Στο A. Adams, & S. Brindley (Επιμ.), *Teaching Secondary English with I.C.T.* Berkshire, U.K.: Open University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Certo, J., Apol, L., Wibbens, E., & Hawkins, L. (2012, January). Living the Poet's Life: Using an Aesthetic Approach to Poetry to Enhance Preservice Teachers' Poetry Experiences and Dispositions. *English Education*, 44(2), σσ. 102-146.
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. Στο J. Smith, R. Harr, & L. Van Langenhove (Επιμ.), *Rethinking Methods in Psychology* (σσ. 27-49). London: Sage.
- Cohen, D. (1987). Educational Technology, Policy and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*(9), σσ. 153-170.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Compagnon, A. (2003). *Ο Δαίμων της Θεωρίας: λογοτεχνία και κοινή λογική*. (Α. Τζούμα, Επιμ., & Α. Λαμπρόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cros, E. (2010). Κοινωνιολογία της Λογοτεχνίας. Στο M. Angenot, J. Bessiere, D. Fokkema, & E. Kushner (Επιμ.), *Θεωρία της Λογοτεχνίας. Προβλήματα και Προοπτικές* (Τ. Δημητρούλια, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Reforming Schools Through Technology, 1980-2000*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cubberley, E. (1916). *Public School Administration*. Boston.
- Culler, J. (2010). *Λογοτεχνική Θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή*. (Κ. Διαμαντάκου, Μεταφρ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Delcroix, M., & Hallyn, F. (2000). *Εισαγωγή στις Σπουδές της Λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου*. (Ι. Ν. Βασιλαράκης, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Doubrovsky, S. (1985). Η άποψη του καθηγητή. Στο S. Doubrovsky, & T. Todorov (Επιμ.), *Συνέδριο του Σεριζί* (σσ. 12-26). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Douglas, J. (1985). *Creative Interviewing*. Beverly Hills: CA:Sage.
- Dressman, M., & Faust, M. (2014). On the Teaching of Poetry in "English Journal" 1912-2005: Does History Matter? *Journal of Literacy Research*, 46(1), σσ. 39-67.
- Drucker, P. (1996). *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*. (Δ. Τσαούσης, Επιμ., & Δ. Τσαούσης, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Dubois, J. (2000). Η Κοινωνιολογία της Λογοτεχνίας. Στο M. Delcroix, F. Hallyn, & I. N. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Σπουδές της Λογοτεχνίας. Μέθοδοι του Κειμένου* (Ι. Ν. Βασιλαράκης, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Durkheim, E. (1977). The Evolution of Educational Thought. Lectures on the formation and development of Secondary Education in France. Στο W. Pickering (Επιμ.), *Emile Durkheim: Selected Writings on Education* (P. Collins, Μεταφρ., Τόμ. II). London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Dymoke, S. (2003). *Drafting and Assessing Poetry: A Guide for Teachers*. London: SAGE Publications.
- Dymoke, S. (2009). *Teaching English texts 11-18*. London: Continuum.
- Dymoke, S. (2011). Creativity in English Teaching and Learning. Στο J. Davison, C. Daly, & J. Moss (Επιμ.), *Debates in English Teaching* (σσ. 142-156). London: Routledge.
- Dymoke, S., & Hughes, J. (2009, December). Using a poetry wiki: How can the medium support pre-service teachers of English in their professional learning

about writing poetry and teaching poetry writing in a digital age? *English Teaching: Practice and Critique*, 8(3), σσ. 91-106.

- Dymoke, S., Lambirth, A., & Wilson, A. (Επιμ.). (2013). *Making Poetry Matter. International Research on Poetry Pedagogy*. London: Bloomsbury.
- Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. (Δ. Τζιόβας, Μεταφρ.) Οδυσσέας.
- Earle, R. (2002). The Integration of Instructional Technology into Public Education: Promises and Challenges. *ET Magazine*, 42(1), σσ. 5-13.
- Easthope, A. (1996). *Literary into Cultural Studies*. London & New York: Routledge.
- Erlich, V. (1980). *Russian Formalism. History - Doctrine*. Hague, Netherlands: Mouton Publishers.
- Fabos, B. (2004). *Wrong Turn on the Information Superhighway. Education and the Commercialization of the Internet*. New York: Teachers' College Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London, New York: Routledge.
- Fleming, M. (1992). Pupils' Perceptions of the Nature of Poetry. *Cambridge Journal of Education*, 22(1), σσ. 31-41.
- Fleming, M. (2012). *The Arts in Education: An Introduction to Aesthetics, Theory and Pedagogy*. London and New York: Routledge.
- Fokkema, D., & Ibsch, E. (1997). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του 20ου αιώνα* (2η εκδ.). (Ε. Καψωμένος, Επιμ., & Γ. Παρίσης, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκη.
- Foucault, M. (1975 (ελληνική έκδοση 1989)). *Επιτήρηση και Τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής*. (Κ. Χατζηδήμου, & Ι. Ράλλη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ράππα.
- Foucault, M. (1991 (ελληνική έκδοση 2005)). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. (Λ. Τρουλινού, Επιμ., & Λ. Τρουλινού, Μεταφρ.) Αθήνα: Ύψιλον.
- Freire, P. (1972). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα (1977): Κέδρος - Ράππα.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

- Garner, R., & Gillingham, M. (1998). The Internet in the classroom: is it the end of transmission-oriented pedagogy? Στο D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo, & R. Kieffer (Επιμ.), *Handbook of Literacy and Technology: transformations in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London & Bristol: Taylor & Francis.
- Gee, J. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. New York- London: Routledge.
- Gioia, D. (1991, May). Can Poetry Matter? *The Atlantic Monthly*, 267(5), σσ. 94-106.
- Giroux, H. (2005). *Border Crossings: Cultural workers and the politics of Education* (2nd εκδ.). New York: Routledge.
- Giroux, H. (2006). *America on the edge*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grainger, T., Gooch, K., & Lambirth, A. (2005). *Creativity and Writing. Developing voice and verve in the classroom*. London and New York: Routledge.
- Gramsci, A. (1982). *Σοσιαλισμός και κουλτούρα*. (Γ. Μαχαίρας, & Τ. Gori, Μεταφρ.) Αθήνα: Στοχαστής.
- Griffiths, M., & Davies, C. (1993). Learning to learn: action research from an equal opportunities perspective in a junior school. *British Educational Research Journal*, 10(1), σσ. 43-58.
- Haddow, A. (1925). *On the Teaching of Poetry*. Glasgow: Blackie & Son Limited.
- Haliburton, M. W., & Smith, A. (1911). *Teaching Poetry in the Grades*. (H. Suzzallo, Επιμ.) Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hammerness, K., Ahtiainen, R., & Sahlberg, P. (2017). *Empowered Educators in Finland (How High-Performing Systems Shape Teaching Quality)*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Hayles, N. (2014, Φθινόπωρο). Βαθιά στη μηχανή: Το μέλλον της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας. *Ποιητική*(14), σσ. 113-141.
- Hennessey, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teachers' perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), σσ. 155-192.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher. A qualitative introduction to school-based research* (2nd εκδ.). London & New York: Routledge.

- Hodas, S. (1993, September 14). Technology refusal and the organizational culture of schools. (G. Glass, Επιμ.) *Education Policy Analysis Archives*, 1(10).
- Holstein, J., & Gubrium, J. (2004). The active interview. Στο D. Silverman (Επιμ.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (σσ. 140-161). Sage Publications.
- Hughes, J. (2007). *Poetry: A Powerful Medium for Literacy and Technology Development*. Ανάκτηση από Ontario, Canada: The Literacy and Numeracy Secretariat: www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html
- Hughes, J. (2009). *Poets, Poetry and New Media: Attending to the teaching and learning of Poetry*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Jacobson, R. (1998). Γλωσσολογία και Ποιητική. Στο *Δοκίμια για τη γλώσσα της Λογοτεχνίας* (Α. Μπερλής, Μεταφρ.). Αθήνα: Εστία.
- Jauss, H. (1995). *Η Θεωρία της Πρόσληψης. Τρία μελετήματα*. (Μ. Πεχλιβάνος, Μεταφρ.) Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Jewitt, C. (2002). The Move from Page to Screen: The Multimodal Reshaping of School English. *Visual Communication*, 1(2), σσ. 171-196.
- Jonassen, D. (1996). *Computers in the classroom: mindtools for critical thinking*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jones, R. H., & Hafner, C. A. (2012). *Understanding Digital Literacies. A practical Introduction*. London, N.Y.: Routledge.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Action Research*, 14(4), σσ. 459-476.
- Kneen, J., Millum, T., Rank, T., & Warren, C. (2008). *Making Hard Topics in English Easier with I.C.T.* A NATE/BECTA Project.
- Knobel, M., & Kalman, J. (2016). Teacher Learning, Digital Technologies and New Literacies. Στο *New Literacies and Teacher Learning Professional Development and the Digital Turn* (σσ. 1-20). N.Y.: Peter Lang.
- Koutsogiannis, D. (2011). ICTs and language teaching: the missing third circle. Στο Gerhard Stickel, & Tamás Váradi (Επιμ.), *Language, Languages and New Technologies. ICT in the Service of Languages* (σσ. 43-59). Frankfurt am Main (and others): Peter Lang Verlag.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publishers.

- Kynigos, C. (2001). E-Slate Logo as a basis for constructing microworlds with mathematics teachers. *Proceedings of the 8th European Logo Conference*, (σσ. 75-84). Linz, Austria.
- Landow, G. P. (1992). *Hypertext: the convergence of contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore & London: John Hopkins University Press.
- Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2007). New Technologies in the work of the Secondary English Classroom. Στο A. Adams , & S. Brindley (Επιμ.), *Teaching Secondary English with I.C.T.* Berkshire, England: Open University Press.
- Leu, D. (2000). Exploring literacy on the Internet. *The Reading Teacher*, 53(5), σσ. 424-29.
- Leu, D. J., Kinzer, C., Coiro, J., & Cammack, D. (2004). Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. Στο R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Επιμ.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5 εκδ.). Newark, DE.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *J Soc.Issues*, 2(4), σσ. 34-46.
- Locke, T., & Andrews, R. (2004). *A systematic review of the impact of I.C.T. on literature-related literacies in English 5-16*. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Lotman, J. (1972). *Vorlesungen zu einer strukturalen Poetik. Einführung, Theorie des Verses*. München : Fink.
- Luke, A. (1997). Critical Approaches to Literacy. Στο V. Edwards, & D. Corson (Επιμ.), *Encyclopedia of Language and Education* (Τόμ. 2: Literacy, σσ. 143-152).
- Luke, A. (2000, February). Critical Literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43.
- Lyotard, J. -F. (1979). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (Β' εκδ.). (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Γνώση.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (Επιμ.). (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham, U.K.: Open University Press.

- Manna, A., & Hill, J. (2004, Νοέμβριος). *KEIMENA (Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας)*. Ανάκτηση Μάιος 3, 2016, από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t1/arhtra/tefxos1/downloads/manahill1.pdf>
- Mayrl, W. (1977). Introduction. Στο L. Goldmann, *Cultural Creation in Modern Society*. Guildford, London & Worcester: Billing & Sons Limited.
- Mayrl, W. W. (1978, January). Genetic structuralism and the analysis of social consciousness. *Theory and Society*, 5(1), σσ. 19-44.
- Mc Verry, S. (2007). Power of posting poetry: Teaching new literacies. *Language Arts Journal of Michigan*(23), σσ. 51-56.
- McGann, J. (2002). *Ivanhoe Game Summary*. Ανάκτηση 12 19, 2014, από www2.iath.virginia.edu/jjm2f/old/lgameessummaryweb.htm
- McLaren, P. (2007). *Life in Schools* (5th εκδ.). New York: Longman.
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: μία επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μία συλλογή κειμένων* (Β. Παππή, Μεταφρ., σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- McVee, M. B., Bailey, N. M., & Shanahan, L. E. (2008, November). Using Digital Media to Interpret Poetry: Spiderman Meets Walt Whitman. *Research in the Teaching of English*, 43(2).
- Miller, S. (2007). English teacher learning for new times: Digital video composing as multimodal literacy practice. *English Education*(40), σσ. 61-83.
- Miller, S. M., & McVee, M. B. (2012). Multimodal Composing-The essential 21st Century Literacy. Στο *Multimodal Composing in Classroom. Learning and Teaching for the Digital World*. N.Y.: Routledge.
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*. (Γ. Καλομοίρης, Επιμ., & Ν. Ρώντα, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ofsted. (2007). *Poetry in Schools. A survey of practice (2006-2007)*. London, U.K: Ofsted.
- Pantidou, G., & Paparoussi, M. (2010). C.P.Cavafis “Melancholy of Jason Cleandre Poet in Commagene, 595 A.D.” – An alternative interpretative approach. *Philological Research Today*. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philology.
- Pantidou, G., & Paparoussi, M. (2011). Nouvelles technologies et Poésie. *Synergies Sud-Est européen*(3), σσ. 93-101.
- Pantidou, G., Paparoussi, M., & Sotiropoulos, G. (2012). Integrating Information and Communication Technologies in teaching Poetry and Arts in Secondary

Education. *12th International Language, Literature and Stylistics Symposium (18-20/10/2012)*. Edirne: Trakya University, Faculty of Education, Foreign Language Teaching Department.

- Pantidou, G., Paparoussi, M., & Tsilimeni, T. (2012). "Searching for the mysterious poet. A webquest on two poems by C.P.Cavafy". *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο e R A – 7: Συμβολή της Τεχνολογίας στην επιστήμη, την οικονομία, την κοινωνία και την εκπαίδευση» (27-30/09/2012)*. Πειραιάς: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Patrick, L. (2012). Creating Communities of Poetry readers. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, 21(22)*, σσ. 105-126.
- Pelgrum, W. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education(37)*, σσ. 163-178.
- Pike, M. (2004). *Teaching Secondary English*. London: Paul Chapman Publishing.
- Purves, A. C. (1975). Culture and the Deep Structure of the Literature Curriculum. Washington, D.C.
- Rank, T., Millum, T., & Warren, C. (2011). *Teaching English Using I.C.T. A practical guide for Secondary School Teachers*. London/New York: Continuum I.P.G._Bloomsbury.
- Riding, P., Fowell, S., & Levy, P. (1995). An action research approach to curriculum development. *Information Research, 1(1)*.
- Riel, M., & Lepori, K. (2011). A Meta-Analysis of the Outcomes of Action Research. *American Educational Research Association Conference*. New Orleans.
- Rosenblatt, L. (1956, Feb.). The Acid Test for Literature Teaching. *The English Journal, 45(2)*, σσ. 66-74.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, The Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, Il.: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1982, Autumn). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory into Practice (Children's Literature), 21(4)*, σσ. 268-277.
- Rosenblatt, L. (1993). The Transactional Theory: Against Dualisms. *College English, 55(4)*, σσ. 377-386.
- Rosenblatt, L. (2005). From "What Facts Does This Poem Teach You?". *Voices from the Middle, 12(3)*, σσ. 43-46.
- Salomon, G. (2002). Technology and pedagogy: why don't we see the promised revolution? *Educational Technology, 1(42)*, σσ. 71-75.

- Sapsford, R., & Jupp, Y. (2006). *Data Collection and Analysis*. California, U.S.A.: SAGE Publications.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory-Conflicting Visions and Enduring Concerns* (2nd εκδ.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Scottish Education Department. (1968). *The Teaching of Literature*. Edinburgh: HMSO.
- Semali, L. M. (2002). Transmediation: Why Study the Semiotics of Representation? Στο L. M. Semali (Επιμ.), *Transmediation in the classroom. A Semiotics-Based Media Literacy Framework* (Τόμ. 176). New York: Peter Lang Publishing.
- Semali, L., & Fueyo, J. (2001, December/January). Transmediation as a metaphor for new literacies in multimedia classrooms. *Reading Online*, 5(5).
- Shor, I. (1992). *Empowering Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shor, I. (1999). What is Critical Literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 1(4).
- Siegel, M. (1995). More than words: The generative power of transmediation for learning. *Canadian Journal of Education*(20), σσ. 455-475.
- Sklovskij, V. (2013). Η Τέχνη ως Τεχνική (1917). Στο Κ. Μ. Newton (Επιμ.), *Η Λογοτεχνική Θεωρία του 20ου αιώνα. Ανθολόγιο Κειμένων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Smith, P. (2006). *Πολιτισμική Θεωρία. Μια εισαγωγή*. (Θ. Κατσίκερος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Snyder, I. (1999). Literacy, Technology and classrooms: The challenge for teachers. *Διεθνής Ημερίδα "Πληροφορική - επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία"*. Θεσ/νίκη (23/11/1999): Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Somers, A. B. (1999). *Teaching Poetry in High School*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Spurr, B. (2006). *Studying Poetry*. New York: Palgrave Macmillan.
- Stenhouse, L. (1971, June). The Humanities Curriculum Project: the Rationale. *Theory into Practice*, 10(3), σσ. 154-62.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Suhor, C. (1984). Towards a Semiotics-based Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*(16), σσ. 247-257.
- Templer, B. (2009, October). Poetry in motion: A Multimodal Teaching Tool. *Humanising Language Teaching*(5).
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- Weiskopf, R., & Laske, S. (1996). Emancipatory action research: a critical alternative to personnel development or a new way of patronising people. Στο O. Zuber-Skerritt (Επιμ.), *New Direction in Action Research*. London: Falmer Press.
- Wirtz, J. (2010, December). Poets on Pedagogy. *Creative Writing: Teaching Theory & Practice*, 2(2).
- Xerri, D. (2012). Poetry Teaching and Multimodality: Theory into Practice. *Creative Education*, 3(4), σσ. 507-512.
- Xerri, D. (2016). "Poems look like a mathematical equation": Assessment in Poetry Education. *International Journal of English Studies*, 16(1), σσ. 1-17.
- Zuber-Skerritt, O. (1982). *Action Research in Higher Education*. London: Kogan.
- Αγγελάτος, Δ. (2008). Η συμβολή της θεωρίας των λογοτεχνικών ειδών στη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Μ. Νιφτανίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Ιστορική και συγχρονική προοπτική* (σσ. 83-87). Πάτρα: Περί Τεχνών.
- Αθανασόπουλος, Β. (2005). *Οι ιστορίες του κόσμου. Τρόποι της γραφής και της ανάγνωσης του οράματος*. Αθήνα: Πατάκη.
- Αθανασοπούλου, Α. (2005). Σχεδιάσμα για μία Γραμματική της ποιητικής γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας, & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Επιστημονικό Σεμινάριο: Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 143-173). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασοπούλου, Α., & Μπαζούκης, Α. (2013). Το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στη Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου. Στόχοι, καινοτομίες και εμπειρίες από την εφαρμογή του. *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση (28-30/11/2013)* (σσ. 30-77). Αθήνα: Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας-Τμήμα Φιλολογίας-Φιλοσοφική Σχολή-ΕΚΠΑ.

- Ακριτίδου, Μ. (2014). Οι νέοι ψηφιακοί πόροι του ΚΕΓ για τη φιλολογική έρευνα και τη διδασκαλία. Ανάπτυξη, προβλήματα και προοπτικές ενός corpus νεοελληνικής ποίησης ή "Σκαρφαλώνοντας λέξεις όπως μιαν ανεμόσκαλα". *Ψηφιακές Τεχνολογίες και Νεοελληνική Φιλολογία: Ο φιλόλογος ως δημιουργός, διαχειριστής και χρήστης ψηφιακού περιεχομένου*. Πάτρα: Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών.
- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η Λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των Τ.Π.Ε.: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, Ψηφιακές Κοινότητες Αναγνωστών, Δημοιογραφική Γραφή και Αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας - Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Αποστολίδου, Β. (2013). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση και στην Α' Λυκείου. Οι θεωρητικές του προϋποθέσεις και η δημόσια συζήτηση. *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση* (σσ. 79-94). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Αργυροπούλου, Χ. (2009). *Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΕ(60), σσ. 99-120.
- Γαμβρού, Ε. (2011). *Σύνταξη Μεθοδολογικού Παλαισίου για την Ένταξη των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση και τη Γλωσσική Διδασκαλία με Παιδαγωγική Τεκμηρίωση: Μεγάλη Βρετανία*. Ανάκτηση Μάιος 16, 2016, από Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/logotekhnia_megale_bretania.pdf
- Γκίβαλος, Μ. (2006). Εκπαίδευση-Γνώση-Αξιακά σχήματα στην εποχή της Μετανεωτερικότητας. *4ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας/Εκπαίδευσης (6-8/10/2006)*. Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών: Π.Τ.Δ.Ε. - Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.
- Γκότοβος, Α. (2000, 05 22). *Γλωσσικός Υπολογιστής*. Ανάκτηση 07 28, 2015, από Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική

γλώσσα:

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/print/gotovos/>

Γλώσσα και Λογοτεχνία -The Open University. (1985). Π.Κουτσομπός.

Γρόλλιος, Γ. (2014). Παρουσίαση του βιβλίου των Peter McLaren & Ramin Farahmandpur: ΓΙΑ ΜΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ. *Εκπαιδευτική Λέσχη για την Κριτική Παιδαγωγική και την Κοινωνική Χειραφέτηση*(1).

Δανιήλ, Χ. (2005). Μια εφαρμογή υπερκειμένου για τη μελέτη της νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε πλαίσιο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης:Σολωμός-Καβάφης-Καρυωτάκης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. Β*, σσ. 536-559. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Δημητρούλια, Τ. (2015). Από τις έντυπες στις ηλεκτρονικές εκδόσεις: ψηφιακά/πολυμεσικά αρχεία, "υπερεκδόσεις", ηλεκτρονικά ανθολόγια & ψηφιακές βιβλιοθήκες. Στο Β. Βασιλειάδης, & Κ. Δημοπούλου (Επιμ.), *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της Λογοτεχνίας* (σσ. 61-68). Θεσ/νίκη: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δημητρούλια, Τ., & Τικτοπούλου, Κ. (2015). *Ψηφιακές Λογοτεχνικές Σπουδές*. ΣΕΑΒ.

Δημοπούλου, Κ. (2015). Ανάγνωση και ιστορικότητα της λογοτεχνίας:από την αισθητική της πρόσληψης. Στο Β. Βασιλειάδης, & Κ. Δημοπούλου (Επιμ.), *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της Λογοτεχνίας* (σσ. 165-172). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δούκας, Γ. (2014, Φθινόπωρο). "Make it new":Ποίηση και ψηφιακές φιλολογίες. *Ποιητική*(14), σσ. 107-112.

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ02 στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. (2010). Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.

Ερωτοκρίτου, Α. (2005). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μέσα από το διαδικτυακό περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης "Λογοτεχνία για το Γυμνάσιο". *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο - Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση*. Σύρος.

Θεριανός, Κ. (2004). *Η σχολική αποτελεσματικότητα στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τρεις μελέτες περίπτωσης* (Τόμ. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Παν. Κρήτης).

- Θεριανός, Κ. (2010). Εθνογραφία στην Εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 699-724). Αθήνα: Τόπος.
- Καζιάζης, Ι. (2003). *Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων στο ποιητικό έργο του Γ. Σεφέρη*. (Ε. Σιστάκου, & V. Muller, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καλασαρίδου, Σ. (2011). *Η διδασκαλία της Ποίησης στο Γυμνάσιο. Η ανταπόκριση των μαθητών και η ανάδυση της υποκειμενικότητάς τους*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή (Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ.).
- Καλογήρου, Τ. (2011). Στον ιστό των κειμένων: η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας. *Επιστημονικό Συνέδριο "Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα"* (σσ. 1-11). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Κατράκης, Π. (2009). *Τα μεταμοντέρνα* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Λεξίτυπον.
- Καψωμένος, Ε. (2005). *Ποιητική*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κελεπούρη, Μ., & Χοντολίδου, Ε. (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Β/θμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας-Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Κεχαγιόγλου, Γ. (2012, Ιούνιος). Σκέψεις και προτάσεις για ένα "σχολείο αφοσιωμένων στη Λογοτεχνία μαθητών". *Φιλολόγος*, σσ. 171-182.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Σύντομο Ιστορικό της παιδαγωγικής αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Ανάκτηση από http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/history/index.html
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 30ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.* (σσ. 343-357). Θεσσαλονίκη: Ι.Ν.Σ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 208-222). Θεσσαλονίκη: Ι.Ν.Σ.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2015). *Οι γνώσεις για τη Γλώσσα και η λογική της βάσης δεδομένων*. Ανάκτηση 11 24, 2017, από Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: <http://www.greek-language.gr/digitalResources/el/index.html>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία. Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσ/νίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)-Α.Π.Θ.
- Κουτσογιάννης, Δ., & Μάτος Α. (Επιμ.). (2015). *Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β., & Παυλίδου, Μ. (2015). *Ανάλυση σχολικού λόγου. Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υ.Π.Ε.Θ.
- Κουτσουρέλης, Κ. (2017, 11 13). Προβλήματα της σημερινής Ποίησης. <https://www.bookpress.gr>.
- Λουκάς, Κ. (1963). *Μεθοδική Διδασκαλία των Νέων Ελληνικών Κειμένων* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Παπαδημητρόπουλος.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση-κοινωνικοεποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακράκης, Β. (2001). Τα αποτελέσματα ενός διδακτικού υποδείγματος με την υποστήριξη της νέας τεχνολογίας. Στο Β. Μακράκης (Επιμ.), *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση (8-10/6/2001)* (σσ. 395-404). Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Μάλλη, Μ. (2006, Άνοιξη-Καλοκαίρι). Μεταμοντερνισμοί: Μετασχηματισμοί και διαφοροποιήσεις της αμερικανικής μεταμοντέρνας ποίησης από τη δεκαετία του 1950 ως τη δεκαετία του 1980. *Ποίηση*(27), σσ. 108-132.
- Μαρκαντωνάτος, Γ. (2013/03/10). Λογοτεχνικοί και φιλολογικοί όροι. *Το Βήμα*.
- Μαρωνίτης, Δ. (1978). Παρανάγνωση, ανάγνωση, φιλολογική ανάγνωση ενός ποιήματος. *Συνέδριο "Η διδασκαλία της σύγχρονης Ποίησης στη Μέση Εκπαίδευση"*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Ζηρίδη.
- Μάτος, Α., & Χρονάκη, Α. (2011). Διδασκαλία Μαθηματικών και Φιλολογικών με ΤΠΕ : οι κουλτούρες των «παλαιών» αντικειμένων μπροστά στο δέος των «Νέων» τεχνολογιών. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ενταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία"*. Πάτρα (28-30/04/2011).
- Μάτος, Α., & Συμεωνίδης, Β. (2015). Ταυτοτικές πραγματώσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα Αρχαία Ελληνικά με ψηφιακά μέσα. Στο Π. Συμεωνίδου (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο "Ταυτότητες: Γλώσσα και Λογοτεχνία"*. Τμήμα

*Ελληνικής Φιλολογίας, Σχολή Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Κομοτηνή: Σαΐτα.*

- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μηλίγκου, Ε.-Ε. (2016). Εκπαιδευτική έρευνα, επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Βασικές συντεταγμένες. Στο Ε. Φρυδάκη, & Μ. Μαμούρα (Επιμ.), *Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ερευνούν. Το παράδειγμα των αποφοίτων του ΠΜΣ "Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου" και των μεντόρων της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος ΦΠΨ* (σσ. 21-29). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Μουλά, Ε. (2010, 09). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας απέναντι στις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής... και τάξης. *i-Teacher.gr*(10), σσ. 35-46.
- Μουντάνου, Ρ. (2013). Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Απόλαυση ή τραύμα;.
Επιστημονικό Συνέδριο: Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση (σσ. 205-216). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας.
- Μπαλάσκας, Κ. (2013). Η Λογοτεχνία ως μάθημα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση (28-30/11/2013) (σσ. 105-110). Αθήνα: Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας-Τμήμα Φιλολογίας-Φιλοσοφική Σχολή-ΕΚΠΑ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1984). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία - Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*. Αθήνα: Μαυρομάτη.
- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, σσ. 86-122.
- Νάτσινα, Α. (2013). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε διεπιστημονικό πλαίσιο. Ευκαιρίες και προκλήσεις. *Επιστημονικό Συνέδριο "Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση"* (σσ. 177-187). Αθήνα: Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας-Τμήμα Φιλολογίας-Φιλοσοφική Σχολή-ΕΚΠΑ.
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες - Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ντεκάστρο, Μ. (2000, 11 26). Η Διδακτική της Λογοτεχνίας. *Το Βήμα*.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση – Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παντζαρέλας, Π. (2012). *Τα βασικά εργαλεία των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και οι χρήσεις τους: περιβάλλοντα παραγωγής λόγου, λογισμικό παρουσίασης και Διαδίκτυο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (<http://old.greek-language.gr/node/804>).
- Παντίδου, Γ. (2013). "Μελαγχολία Ιάσωνος Κλεάνδρου ποιητού εν Κομμαγηνή 595 μ.Χ.» Κ.Π.Καβάφη. Μια διαφορετική ερμηνευτική προσέγγιση. Αθήνα: Bookstars.
- Παντίδου, Γ., & Παπαρούση, Μ. (2011). "ε - Ποίηση": Δημιουργία δικτυακού τόπου για τη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία"*, (σσ. 633-642). Πάτρα (28-30/4/2011).
- Παντίδου, Γ., & Σκορδά, Δ. (2016). Πολιτιστικό Πρόγραμμα: "Τα τοπία της Δυτικής Φθιώτιδας μέσα από τη ζωγραφική ντόπιων καλλιτεχνών". *Η Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε. (5-6/11/2016)*. Αθήνα: Επιστημονικός Σύλλογος "Νέος Παιδαγωγός".
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). Η Επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπανικολάου, Κ., Τσαγκάνου, Γ., & Γρηγοριάδου, Μ. (2002). Αξιοποιώντας το Διαδίκτυο και το Λογισμικό Γενικής Χρήσης ως διδακτικά και μαθησιακά εργαλεία". Στο Χ. Κυνηγός, & Ε. Δημαράκη (Επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής* (σσ. 119-160). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παπαρούση, Μ. (2014). Η κριτική θεωρία και η διδασκαλία της Λογοτεχνίας: συνδυάζοντας αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις. *keimena.ece.uth.gr*(20).
- Πετρίδου, Ε. (2011). *Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Η.Π.Α. με βάση τον κοινό πυρήνα Διαπολιτειακών Προδιαγραφών*. Ανάκτηση Μάιος 17, 2016, από Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα:

http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/logotekhnia_epa.pdf

- Σιαφλέκης, Ζ. Ι. (1989, Απρίλιος). Επίδραση και Διακειμενικότητα στη συγκριτική έρευνα της Λογοτεχνίας. *Σύγκριση*(1), σσ. 15-20.
- Σκαμνέλου-Μάκη, Β. (2004). Το τραγούδι του αρκουδόγυφτου ή τι να κάνουμε με τη Λογοτεχνία. Στο Περυσινάκης Ι.Ν., & Α. Τσαγγαλίδης (Επιμ.), *"Γλώσσα και Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση" (Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)*, (σ. 369). Ιωάννινα (16-17/05/2003).
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σουλιώτης, Μ. (2010). *Αλφαβητάριο για την Ποίηση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Σοφός, Α., & Αλεξοπούλου, Α. (2010). Κριτήρια αξιολόγησης σχολικών δικτυακών τόπων-Προσδιορισμός πλαισίου ποιότητας. *2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας "Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση"*. Βέροια-Νάουσα.
- Σπανός, Γ. Ι. (1997). Η αισθητική της πρόσληψης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας:Θεωρία και Πράξη. Στο Η. Βουλγαράκης, & Γ. Ζιάκας (Επιμ.), *Πορευθέντες, Χαριστήριος τόμος προς τιμήν του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου Γιαννουλάτου* (σσ. 441-451). Αθήνα: Αρμός.
- Συμεωνίδης, Β. (2014). Η κατασκευή της ελληνικότητας από τη λογοτεχνία και τη λογοτεχνική κριτική. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 2(1), σσ. 253-282.
- Συμεωνίδης, Β., & Φώλια, Σ. (2014). Προσέγγιση και ερμηνεία της Ποίησης με γλωσσολογική αφετηρία και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Ένα παράδειγμα. *3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας "Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη" (4-6/4/2014)*, (σσ. 134-142). Βέροια.
- Τζιόβας, Δ. (2007). *Ο άλλος εαυτός, ταυτότητα και κοινωνία στη νεοελληνική πεζογραφία*. Αθήνα: Πόλις.
- Τόγιας, Β. (1988). *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση. Ιστορική θεώρηση (1833-1967)*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσαούσης, Δ. (2009). *Η κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα : Gutenberg.

- Τσάφος, Β. (2004). Τα Προγράμματα Σπουδών και η Δυνατότητα Αναμόρφωσής τους από τον Εκπαιδευτικό της Πράξης. Η Συμβολή του Μοντέλου Διαδικασίας. (Το παράδειγμα των φιλολογικών μαθημάτων)». *Νέα Παιδεία*(111), σσ. 18-25.
- Τσιρώνης, Ε. (2004). Η θέση της Λογοτεχνίας στο Ενιαίο Λύκειο. Προβλήματα στη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Στο Περυσινάκης Ι.Ν., & Α. Τσαγγαλίδης (Επιμ.), *"Γλώσσα και Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση"* *Επιστημονικό Συνέδριο (Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)*, (σ. 361). Ιωάννινα, 16-17/05/2013.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2005). Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης : Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα. Στο Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας* (σσ. 91-111). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ Παν. Κρήτης.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε., & Καλούδη, Ε. (2015). Διερευνώντας το φάσμα των δυνατών ανταποκρίσεων του αναγνώστη στην «εποχή της ανάγνωσης». Στο Β. Βασιλειάδης, & Κ. Δημοπούλου (Επιμ.), *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της Λογοτεχνίας* (σσ. 152-164). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Φωτεινός, Δ. (2013). *Ιστορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-1980). Μεταξύ ιδεολογικοπολιτικής ρύθμισης και παιδαγωγικής μεταρρύθμισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2009). *Κοινωνία και γλώσσα: μια πολύ στενή σχέση*. Ανάκτηση 12 28, 2016, από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/glossa_koinonia.pdf

- Χοντολίδου, Ε. (2015). Σχολικός Λογοτεχνικός Κανόνας. Στο Β. Βασιλειάδης, & Κ. Δημοπούλου (Επιμ.), *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της Λογοτεχνίας* (σσ. 117-126). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). *Γλώσσα και Νέες Τεχνολογίες - Πολιτική και Κοινωνική Διάσταση*. Ανάκτηση 2017, από Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα : http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e14/index.html

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΗ: Όλοι οι δικτυακοί τόποι ελέγχθηκαν τον Ιανουάριο του 2018.